

Beck, Judith

SCHRIFTSPRACHERWERB ALS BESONDERE
HERAUSFORDERUNG FÜR KINDER MIT
AUSSPRACHESTÖRUNGEN

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
FEBRUAR 2010

AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK

DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

JUDITH BECK

THEMA: **SCHRIFTSPRACHERWERB ALS BESONDERE
HERAUSFORDERUNG FÜR KINDER MIT
AUSSPRACHESTÖRUNGEN**

THEMA VEREINBART MIT REFERENTIN DR. PHIL. PROFIN. I. FÜSSENICH
KOREFERENTIN C. HUSEN

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

	Seite
Tab. 1: Ablauf und Inhalte der Arbeit mit Max	88
Abb. 1: Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens	11
Abb. 2: Ratefix	110

Inhaltsverzeichnis

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	III
Inhaltsverzeichnis	V
Einleitung	1

Teil I

Theoretische Grundlagen zur Förderung des Schriftspracherwerbs eines Kindes mit Aussprachestörungen

5

1. Schriftspracherwerb	5
1.1. Veränderung der Sicht auf Schriftspracherwerb	6
1.2. Schriftspracherwerb – ein komplexes Zusammen-spiel sprachlicher Fähigkeiten	8
1.2.1. Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens	11
1.2.2. Sprechen und Aussprachefähigkeit als wichtige Komponente im Schriftspracherwerb	18
1.3. Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb	21
1.3.1. Hörbare Sprachstörungen	25
1.3.2. Nicht hörbare Sprachstörungen	25
1.3.3. Schwierigkeiten bei der Entwicklung des Lesens	26
1.3.4. Schwierigkeiten der logographemischen Strategie	28
1.3.5. Schwierigkeiten der alphabetischen Strategie	30
1.4. Möglichkeiten der Lernbeobachtung	31
1.4.1. Erfassen von Lesestrategien	34
1.4.2. Erfassen von Fähigkeiten beim Verfassen von Texten	35
1.4.3. Erfassen von Fähigkeiten des alphabetischen Schreibens	35
1.4.4. Erfassen sprachanalytischer Fähigkeiten	36
1.5. Einbettung des Schriftspracherwerbs in den Bereich „Deutsch“ des Bildungsplans 2004	37
1.5.1. Didaktische Begründung für den hohen Stellenwert des Schriftspracherwerbs im Bildungsplan 2004	39
1.5.2. Kompetenzen und Inhalte für die zweite Klasse	40
1.5.3. Umsetzung der Inhalte des Bildungsplans an der Schule für Sprachbehinderte	42

2. Aussprachestörungen.....	44
2.1. Begriffsbestimmung	45
2.2. Ungestörte Entwicklung der gesprochenen Sprache	46
2.3. Störungen des Lautspracherwerbs	51
2.4. Phonologische Störungen	53
2.4.1. Analyseverfahren zur Erfassung phonologischer Störungen ...	55
2.4.2. Fördermöglichkeiten von phonologischen Störungen.....	56
3. Förderung des Lese- und Schreibprozesses bei Kindern mit Aussprachestörungen.....	64
3.1. Traditionelle Sicht auf den Zusammenhang zwischen Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb.....	64
3.2. Zusammenhang zwischen Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb als sprachanalytische Tätigkeit.....	66
3.3. Allgemeine Überlegungen zur Förderung des Schriftspracherwerbs	68
3.4. Förderung des Schriftspracherwerbs durch bewussten Umgang mit der mündlichen Sprache	70
3.4.1. Förderung der Einsicht in die Phonem-Graphem- Korrespondenz	71
3.4.2. Förderung der Fähigkeit, Wörter in kleinere Einheiten zu segmentieren	73
3.4.3. Förderung der Synthesefähigkeit.....	74

Teil II

Förderung des Schriftspracherwerbs eines Kindes mit Aussprachestörungen

78

4. Darstellung der Arbeit mit Max	78
4.1. Ergebnisse des Einschulungsgutachtens und der letzten sozialpädiatrischen Benachrichtigung	79
4.2. Ergänzungen zum Gutachten aus eigener diagnostischer Arbeit.....	83
4.3. Max' Entwicklungsstand innerhalb der Klasse	86
4.4. Ablauf und Inhalte der Arbeit mit Max in tabellarischer Form.....	88
4.5. Beobachtungsaufgaben und Diagnoseverfahren	89
4.6. Auswertung der diagnostischen Aufgaben	90
4.6.1. Auswertung der Leseprobe „Weihnachtsbuch“	91
4.6.2. Auswertung der freien Schreibprobe „Panda“	95
4.6.3. Auswertung der freien Schreibprobe „Nüsse“	99
4.6.4. Auswertung „Alphabetisches Schreiben“ (FÜSSENICH/LÖFFLER 2005b)	102

4.6.5. Beobachtung sprachanalytischer Tätigkeiten	105
4.7. Auswahl der Förderaufgaben für Max	109
4.8. Ausblick für die weitere Förderung.....	114
4.9. Unterrichtliche Konsequenzen für eine Verbesserung des Schriftspracherwerbs bei Max	117
5. Zusammenfassung und Ausblick	119
Literaturverzeichnis.....	122
Anhang	126
Transkription der freien Leseprobe „Weihnachtsbuch“	126
Transkription „Magnet-Buchstabierspiel“	133
Freie Schreibprobe „Panda“ (erste Version)	145
Freie Schreibprobe „Panda“ (verbesserte Version)	145
Freie Schreibprobe „Nüsse“	146
„Alphabetisches Schreiben“ (FÜSSENICH/LÖFFLER 2005b).....	147
Weihnachtsbuch	148

Einleitung

Durch die Betreuung eines Jungen an der Schule für Sprachbehinderte während meines hochschulfernen Blockpraktikums kam ich zum Thema dieser Wissenschaftlichen Hausarbeit. Während des Blockpraktikums hatte ich vier Wochen lang die Möglichkeit, Max während des Unterrichts zu beobachten und ihn in Einzelsituationen mit mir zu erleben. Bei der Arbeit mit ihm waren vor allem seine gravierenden phonologischen Störungen auffällig. Zusätzlich verlief der Prozess des Schriftspracherwerbs sehr schleppend, so dass ich die Hypothese aufstellte, dass es zwischen diesen beiden Problemfeldern einen Zusammenhang geben könnte. Diese Annahme hat sich verstärkt, als ich Max in der zweiten Klasse wieder traf, die er zum Zeitpunkt meiner Arbeit besucht. Noch immer gehört er zu den schwächeren Kindern hinsichtlich des Schriftspracherwerbs. In seiner gesprochenen Sprache hat Max jedoch sehr große Fortschritte gemacht, was zu meiner Vermutung führt, dass sich der Schriftspracherwerb positiv auf Max' Aussprache auswirkt.

Da diese Annahmen nur auf Beobachtungen beruhen und ich mich während meines Blockpraktikums nicht wissenschaftlich mit dem Zusammenhang zwischen Schriftspracherwerb und Aussprachestörungen auseinander gesetzt habe, mache ich dieses Thema zur Fragestellung meiner Wissenschaftlichen Hausarbeit.

Der theoretische Teil soll ein wissenschaftliches Fundament für die Arbeit mit Max darstellen und somit mein Vorgehen in den Fördersituationen erklären. Als erstes möchte ich einen Einblick in den Schriftspracherwerb geben, der zu den grundlegenden Inhalten des Bildungsplans der Grundschule im Fach Deutsch gehört und somit eine wichtige Rolle für die Arbeit mit Max spielt. Ich beschränke mich dabei auf die Inhalte bis zum Ende der zweiten Klasse, da diese auf Max' Situation zutreffen. Der Zugang zur Schriftsprache erweitert gewisse kognitive und sprachliche Fähigkeiten und ist somit grundlegend für den weiteren Schulerfolg und stellt eine Kulturtechnik unserer Gesellschaft dar. Seit einiger Zeit haben sich die Methoden und Ansichten in der Grundschule verändert, wie Kinder zur Schriftsprache gelangen. Auf diesen Punkt

möchte ich im ersten Kapitel kurz eingehen, um einen Zusammenhang zwischen dem Unterricht in der Klasse und meinem Vorgehen in der Einzelsituation mit Max zu erklären. Des Weiteren lege ich im ersten Kapitel einen Schwerpunkt auf Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb und werde mich dabei auf die für Max zutreffenden Schwierigkeiten begrenzen.

Diese Eingrenzung führt direkt auf das zweite Kapitel hin, dessen Titel „Aussprachestörungen“ ist. In diesem Kapitel unterscheide ich zwischen phonetischen und phonologischen Störungen, wobei ich nur auf die für Max zutreffenden phonologischen Störungen näher eingehen werde.

Im dritten Kapitel meiner Arbeit gehe ich auf den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache ein. Hier werfen sich Fragen nach dem Zusammenhang zwischen Max' phonologischen Störungen und seiner verzögerten Entwicklung im Schriftspracherwerb auf, die ich am Ende meiner Arbeit versuchen werde zu beantworten. Wie die Sicht auf den Schriftspracherwerb hat sich auch die Sicht auf den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache gravierend verändert. Als Folge davon hat sich auch der Umgang mit und die Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen in der Sprachtherapie und in der Schule für Sprachbehinderte verändert. Schrift wird in der Zwischenzeit gezielt zur Therapie von Aussprachestörungen eingesetzt und auch Kinder, die keine der Norm entsprechende Aussprache haben, werden an Schriftsprache herangeführt. Auch hat sich die Ansicht durchgesetzt, dass Schrift zur erfolgreichen Therapie von phonetischen und phonologischen Störungen eingesetzt werden kann. Dieser theoretische Teil dient als Grundlage für die Auswahl meiner Förderaufgaben und -ziele.

Im letzten Teil der Wissenschaftlichen Hausarbeit dokumentiere ich die Arbeit mit Max, die sich über ca. drei Monate hinstreckt. Dabei gehe ich zunächst auf Max' Lernvoraussetzungen und seinen Entwicklungsstand zu Beginn meiner Untersuchung ein, den ich durch verschiedene Beobachtungsaufgaben und Diagnoseverfahren bestimme. Anschließend fördere ich Max in Einzelsituationen und innerhalb der Unterrichtssituation hinsichtlich seiner

sprachlichen Defizite. Für die weitere Arbeit mit Max werde ich am Ende meiner Arbeit speziell für ihn zutreffende Fördervorschläge machen, anhand derer an der Schule weiter gearbeitet werden kann.

Zum Schluss meiner Arbeit wende ich mich wieder meiner Fragestellung zu und versuche eine Antwort darauf zu geben, inwieweit Max' Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb mit Aussprachestörungen zusammenhängen.

Teil I

Theoretische Grundlagen zur Förderung des Schriftspracherwerbs eines Kindes mit Aussprachestörungen

1. Schriftspracherwerb

Das folgende Kapitel beschreibt die Veränderung der Sicht auf den Schriftspracherwerb und die damit verbundenen Folgen. Während Schriftspracherwerb früher als Erwerb verschiedener Teilkompetenzen dargestellt wurde, sind sich Sprachwissenschaftler und Fachleute heute einig, dass Schriftspracherwerb ein Entwicklungsprozess ist, bei dem sich kognitive Strukturen aus- und weiterbilden. Dieser Paradigmenwechsel hat weitläufige Auswirkungen auf die Diagnose von Problemen im Schriftspracherwerb und deren Förderung. Außerdem haben sich die Anforderungen an Lehrpersonen verändert, die Schriftspracherwerb vermitteln. Regelmäßige Lernstanddiagnosen und die genaue Beobachtung von Entwicklungsprozessen stellen neue Anforderungen an Lehrer und Lehrerinnen, die ihre bisherige Arbeit kritisch hinterfragen müssen. Das folgende Kapitel präsentiert einen Überblick über den Paradigmenwechsel im Lerngegenstand Schriftspracherwerb, stellt wichtige Fähigkeiten vor, die zu erfolgreichem Schriftspracherwerb nötig sind, gibt Einblicke in den ungestörten Entwicklungsprozess des Schriftspracherwerbs und thematisiert Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb sowie mögliche Diagnoseinstrumente. Abschließend wird die didaktische Notwendigkeit des Erlernens der Schriftsprache in einem Kapitel über die Inhalte des Bildungsplans 2004 für die Grundschule im Fach Deutsch erläutert, wobei ein Schwerpunkt auf der Umsetzung der Inhalte an der Schule für Sprachbehinderte liegt. Der

Teilbereich der Förderung von Schriftspracherwerb wird in diesem Kapitel absichtlich nicht thematisiert, Inhalte der Förderung des Schriftspracherwerbs vor allem bei Kindern mit Aussprachestörungen werden im dritten Kapitel „Förderung des Lese- und Schreibprozess´ bei Kindern mit Aussprachestörungen“ näher beschrieben.

1.1. Veränderung der Sicht auf Schriftspracherwerb

In der Deutschdidaktik bzw. in der Grundschulpädagogik hat sich im Lauf der letzten Jahrzehnte hinsichtlich des Schriftspracherwerbs ein Perspektivenwechsel abgezeichnet, der sich als „kognitive Wende“ (OSBURG 1997, S. 3) bezeichnen lässt. Früher wurde Schriftspracherwerb als Aneignung von Teilleistungen gesehen, während Schriftspracherwerb heute nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2005a) und CRÄMER/SCHUMANN (2002) als Entwicklungsprozess gesehen wird, bei dem sich das Kind schrittweise das System der Schrift erarbeitet und selbstständig Hypothesen über Regeln zur Verschriftung seiner gesprochenen Sprache macht. Diese Veränderung der Sicht auf Schriftspracherwerb hat vor allem Konsequenzen hinsichtlich des Vorgehens und der Inhalte in Unterricht und Förderung. Vertreter der Teilleistungsansicht sind der Meinung, dass bei Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb die entsprechenden Teilleistungen isoliert gefördert werden müssen, um den gesamten Schriftspracherwerb positiv zu beeinflussen. Nach neueren Ansichten ist man von einer ganzheitlichen Förderung der während des Schriftspracherwerbs geforderten Fähigkeiten und vor allem von der Förderung metasprachlicher Kompetenzen überzeugt. Der Blick auf den Schriftspracherwerb ändert sich also dahingehend, dass Lernverhalten und –strategien des individuellen Kindes im Unterricht in den Mittelpunkt rücken und die Aneignung des Lesen- und Schreibenlernens aus Sicht des Lernenden betrachtet wird. Schriftspracherwerb ist Teil des Spracherwerbs und stellt nach CRÄMER/SCHUMANN (2002) eine Umstrukturierung lautsprachlicher Fähigkeiten dar. Es darf dabei nicht aus den Augen verloren werden, dass gewisse sprach-

liche und kognitive Fähigkeiten als Voraussetzung für erfolgreichen Schriftspracherwerb erforderlich sind, da Kinder sich von der subjektiv-erlebnisbezogenen Vorstellung von Sprache lösen und ihre Aufmerksamkeit auf formale Aspekte der Sprache lenken müssen. Diese Fähigkeiten entwickeln sich während des Schriftspracherwerbs immer weiter. Schriftspracherwerb und kognitiv/sprachliche Fähigkeiten bedingen sich also gegenseitig und stehen in einem Wechselspiel zueinander. Dabei stellt Metakommunikation eine der wichtigsten Fähigkeiten dar, die zu erfolgreichem Schriftspracherwerb führen.

Auf Metakommunikation möchte ich in meinem zweiten Unterpunkt des ersten Kapitels näher eingehen. Des Weiteren möchte ich die mündliche Sprache als ebenfalls wichtige Komponente für Schriftspracherwerb betrachten, da sie eine wichtige Rolle für meine praktische Arbeit mit Max spielt. Danach nehme ich die Inhalte des Bildungsplans der Grundschule in den Fokus, die sich auf den Themenbereich Schriftsprache beziehen. Diesen Schritt finde ich wichtig, da ich im Rahmen dieser Arbeit ein Schulkind betreue, das eben diese im Bildungsplan genannten Kompetenzen als übergeordnetes Ziel erwerben soll. Danach vertiefe ich Schwierigkeiten des Schriftspracherwerbs, da ich in meiner praktischen Arbeit mit Max mit eben diesen Schwierigkeiten und nicht mit einem normalen Verlauf des Schriftspracherwerbs konfrontiert bin. Durch die Beschreibung verschiedener Möglichkeiten der Lernbeobachtung, die auch im praktischen Teil zum Einsatz kommen, gebe ich einen Überblick über Diagnoseverfahren und lege eine wissenschaftliche Begründung für die Auswahl der Aufgaben und deren Einsatz bei der Arbeit mit Max.

1.2. Schriftspracherwerb – ein komplexes Zusammenspiel sprachlicher Fähigkeiten

Wie bereits oben erwähnt, wird Schriftspracherwerb in der Deutschdidaktik nicht mehr als Aneignung verschiedener Teilleistungen gesehen, die unabhängig voneinander „trainiert“ werden können. Schriftspracherwerb stellt viel mehr ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Fähigkeiten dar, die sich gegenseitig bedingen und in Wechselwirkung zueinander stehen. Schriftspracherwerb wird in Stufen erworben, auf denen die Kinder Schritt für Schritt zur Schriftsprache gelangen und ihre Fähigkeiten immer weiter ausbauen. Dabei ist nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2005a) eine Fähigkeit in der mündlichen wie in der schriftlichen Sprache besonders wichtig, um im Schriftspracherwerb erfolgreich zu sein: Metakommunikation.

Nur Kinder, die in der mündlichen Sprache auf sprachliche Phänomene hinweisen und Fragen zum Sprachgebrauch stellen, werden später auch in der Lage sein, Wörter in Silben zu segmentieren oder Wörter in einzelne Phoneme zu zerlegen. Die sogenannte sprachliche Bewusstheit entwickelt sich nur, wenn Kinder Inhalte zu Wörtern haben. Auch ein kompetenter Leser und Schreiber wird kaum in der Lage sein, ihm fremde Wörter in einer fremden Sprache in Silben oder andere Segmente zu zerlegen. Die Bereiche Semantik und Pragmatik, die häufig zusammengefasst werden, sind also mit ausschlaggebend für erfolgreichen Schriftspracherwerb, da diese Metakommunikation ermöglichen.

FÜSSENICH/LÖFFLER (2005a) unterscheiden nach ANDRESEN (1985, 1998, 2002) zwischen Metakommunikation und Extrakommunikation als wichtige Fähigkeiten für den Schriftspracherwerb. Dabei entwickelt sich Metakommunikation bereits beim Erwerb der mündlichen Sprache. Kinder versuchen durch diese, Schwierigkeiten der mündlichen Kommunikation zu lösen. Sie stellt die erste Auseinandersetzung der Kinder mit Sprache dar und ist eine Grundlage für Extrakommunikation. Das folgende Beispiel nach FÜSSENICH (2009, Seminar „Förderschwerpunkt Sprache und Kommuni-

kation“) zu Metakommunikation ist beim Kaufladenspiel eines Kindes mit einem Erwachsenen entstanden:

Kind: „Einen Karton Eier.“

Erwachsener: „Eine Schachtel Eier.“

Kind: „Ist das mehr?“

An diesem Beispiel wird klar, Metakommunikation findet vor allem dann statt, wenn Kinder Verständnisprobleme haben. Sie erweitern durch das Nachfragen ihre sprachlichen Fähigkeiten, erweitern ihre Sprache also im Bereich der Semantik. Nachfragen ist neben anderen Strategien eine wichtige Fähigkeit, die Kinder beherrschen müssen, um ihre sprachlichen Kompetenzen zu erweitern.

Extrakommunikation hingegen thematisiert explizit sprachliche Phänomene, ohne dass ein konkretes Problem in der Kommunikation besteht. Im folgenden Beispiel nach FÜSSENICH (2009, Seminar „Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation“) spricht ein Junge über einen Buchtitel „Angst“, den er gelesen hat:

„Wenn das am Schluss ein „scht“ hätte, würde das Wort „Angscht“ heißen.“

An diesem Beispiel wird deutlich, der Junge klärt keine Verständnisprobleme, er kann das Wort lesen und kennt seine Bedeutung. Er ist sich bereits dessen bewusst, dass er Grapheme austauschen kann und sich dadurch die Aussprache des Worts verändert.

Um Extrakommunikation zu betreiben, müssen Kinder Wörter mit Inhalten gefüllt haben und über Begriffe zum Sprechen über Sprache verfügen, da sie in der Lage sein müssen, sprachliches Wissen zu dekontextualisieren, also über etwas sprechen können, das real nicht da ist. Metakommunikation und Extrakommunikation hängen eng mit den sprachwissenschaftlichen Bereichen Se-

mantik und Pragmatik zusammen und sind von ihnen nicht zu trennen. Probleme im Schriftspracherwerb können also ihren Ursprung in den Bereichen Semantik und Pragmatik haben, wenn Kinder Schwierigkeiten im Bedeutungserwerb und dadurch einen eingeschränkten Wortschatz haben oder über mangelnde Fähigkeiten zur Erweiterung des Wortschatzes verfügen. Diese Probleme im semantischen und pragmatischen Bereich, die so ausschlaggebend für erfolgreichen Schriftspracherwerb sind, werden meist nicht früh genug entdeckt und werden somit von den Kindern in die Schule „mitgenommen“. Hier wird ihre Schwäche im Schriftspracherwerb häufig nicht im Zusammenhang mit der mündlichen Sprache gesehen, sondern als Teilleistungsschwäche oder als Merkschwäche diagnostiziert. Dies führt häufig zu einer Förderung, die den Kindern hinsichtlich des Schriftspracherwerbs nicht die nötigen Hilfestellungen bietet und sie im Entwicklungsprozess des Lesen- und Schreibenlernens nicht weiter bringt.

Es gibt fließende Übergänge zwischen Meta- und Extrakommunikation. Erste extrakommunikative Fähigkeiten können sich auch schon vor dem Schuleintritt zeigen und drücken sich nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2005a) folgendermaßen aus: Freude an Sprachspielen, bewusstes Austauschen von Einheiten wie Silben und Phonemen in der gesprochenen Sprache. Kategorien zur Bewertung metakommunikativer Fähigkeiten und Strategien der Erweiterung dieser Fähigkeiten von FÜSSENICH/LÖFFLER (2005a) setze ich bei meiner praktischen Arbeit mit Max ein. Sie sind im Kapitel 1.4. „Möglichkeiten der Lernbeobachtung“ und am konkreten Beispiel in meinem Bericht über die Arbeit mit Max näher beschrieben. Die Schwierigkeit, die sich der Schule stellt, ist die Anknüpfung an und die Weiterentwicklung dieser metakommunikativen Fähigkeiten hin zu Extrakommunikation.

Durch den Einsatz von Meta- und Extrakommunikation zeigen Kinder, dass sie beim Erlernen der mündlichen und schriftlichen Sprache sprachanalytisch tätig sind. Sie segmentieren von sich aus Sprache in Einheiten wie Silben oder Phoneme und entdecken und operieren mit verschiedenen sprachlichen Einheiten, ohne dass es ihnen gelehrt wird. Nach VALTIN (2000) müssen Kinder dabei vor allem zu der Einsicht gelangen, dass es eine Beziehung zwi-

schen mündlicher und schriftlicher Sprache gibt. Dabei sind zwei Erkenntnisse ausschlaggebend: Erkenntnis der kommunikativen Funktion von Sprache und Einsicht in den Aufbau von Schrift.

Neben der Fähigkeit der Meta- und Extrakommunikation stellt der Schriftspracherwerb eine große Herausforderung auf sprachlich-kognitiver Ebene für Kinder dar. Sie müssen das Wort als eine isolierbare, bedeutungstragende Einheit verstehen lernen und weg kommen von ihrer Alltagsvorstellung, in der ein Wort von Handlung abhängig ist. Wissen über Sprache und ihre formalen Einheiten trägt zum Erfolg im Schriftspracherwerb bei. Beispielsweise muss Kindern bewusst sein, welche Funktion ein Buchstabe in einem Wort hat. Sie müssen einen Zusammenhang zwischen einem Phonem und dem entsprechenden Graphem erkennen können, da dieses Wissen für das Lesen wie für das Schreiben wichtig ist. Als wichtigsten kognitiven Prozess kann man die Loslösung der Sprache von einer konkreten Handlung beschreiben. Kinder müssen bewusst und willkürlich mit Sprache umgehen, sie müssen ihre Aufmerksamkeit auf formale Aspekte der Sprache lenken. Hinzu kommen feinmotorische Fähigkeiten, die das Kind im Lauf des Schriftspracherwerbs ausbauen muss.

1.2.1. Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens

Beobachtet man den Weg von Kindern von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit, so kann man verschiedene Stufen des Erwerbs erkennen. Ich beziehe mich beim folgenden Modell des Schriftspracherwerbs auf das „Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens“ nach VALTIN (1993). Es steht stellvertretend für andere Modelle der Lese- und Schreibentwicklung (u. a. BRÜGELMANN 1986, GÜNTHER 1991, SCHEERER-NEUMANN 1987, SPITTA 1988) Dieses Modell ist ein entwicklungsproximales Modell und beschreibt deshalb den Schriftspracherwerb als Stufenmodell, in dem Kinder nach und nach ihre Fähigkeiten ausbauen und so bis zur orthographisch korrekten Schreibung und flüssigem Lesen gelangen.

Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens

Fähigkeiten und Einsichten		Lesen	Schreiben	
1	Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“-Vorlesen	Kritzeln	1
2	Kenntnis einzelner Buchstaben an Hand figurativer Merkmale	Erraten von Wörtern auf Grund visueller Merkmale von Buchstaben oder -teilen (Firmenembleme benennen)	Malen von Buchstabenreihen, Malen des eigenen Namens	2
3	Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen, häufig orientiert am Anfangsbuchstaben, Abhängigkeit vom Kontext	Schreiben von Lautelementen (Anlaut, prägnanter Laut zu Beginn des Wortes), „Skelettschreibungen“	3
4	Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	Buchstabenweises Erlernen (Übersetzen von Buchstaben- und Lautreihen), gelegentlich ohne Sinnverständnis	Phonetische Schreibungen nach dem Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“	4
5	Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente	Fortgeschrittenes Lesen: Verwendung größerer Einheiten (z.B. mehrgl. Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)	Verwendung orthographischer Muster (z.B. -en, -er; Umlaute), gelegentlich auch falsche Generalisierungen	5
6	Automatisierung von Teilprozessen	Automatisiertes Worterkennen und Hypothesenbildung	Entfaltete orthographische Kenntnisse	6

Abb 1: Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens (VALTIN 1993, S. 8-80)

VALTIN (1993) unterscheidet zwischen zwei Ebenen: Lesen und Schreiben. Beide Ebenen entwickeln sich über bestimmte Stufen hin zu flüssigem Lesen mit Leseverständnis bzw. zum orthographisch richtigen Schreiben. Zunächst beschreibe ich die von VALTIN (1993) beschriebenen Stufen hinsichtlich des Lesens. Die normale Entwicklung der Lesefähigkeit nutze ich dabei als Grundlage für Max' Schwierigkeiten, die ich in Kapitel 1.3. „Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb“ näher erläutern werde.

Nach dem Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens gliedert sich die Entwicklung der Lesefähigkeit in sechs Stufen. Auf der ersten Stufe ahmen Kinder Verhaltensweisen von Erwachsenen nach und tun so, als ob sie (vor-)lesen. Sie halten ihre Bilderbücher in der Hand und erzählen zu den Bildern von ihnen erfundene Geschichten und bezeichnen diese Tätigkeit als

Lesen. Auf der zweiten Stufe haben Kinder Kenntnis über einzelne Buchstaben anhand von figurativen Merkmalen. Sie können Einzelwörter auf Grund von visuellen Merkmalen von Buchstaben oder -teilen erkennen und somit lesen. Das Erkennen von visuellen Merkmalen funktioniert besonders gut bei einschlägigen optischen Merkmalen. Auf der dritten Stufe beginnen Kinder eine Einsicht in den Laut-Buchstabenbezug zu erlangen und haben Kenntnis über einzelne Buchstaben bzw. Laute. Sie können einzelne Lautelemente benennen, orientieren sich häufig am Anlaut. Der Erfolg des Lesens ist häufig vom Kontext abhängig. Auf der vierten Stufe haben Kinder sichere Einsicht in den Laut-Buchstabenbezug erlangt und können buchstabenweise Wörter erlesen. Gelegentlich lesen die Kinder noch ohne Sinnverständnis. Auf der fünften Stufe verwenden Kinder orthographische bzw. sprachstrukturelle Elemente, die Kinder sind zu fortgeschrittenen Lesern geworden. Sie können größere Einheiten beim Lesen verwenden und können mehrgliedrige Schriftzeichen, Silben, Endungen usw. erkennen. Auf der sechsten und letzten Stufe automatisieren Kinder die Teilprozesse, die zum erfolgreichen Lesen erforderlich sind. Sie beginnen automatisiert Wörter zu erkennen und bilden Hypothesen während des Leseprozesses, so dass ein Lesefluss entsteht.

Max befindet sich hinsichtlich des Lesens zwischen der dritten und der vierten Stufe, wie man der Transkription und Auswertung einer freien Leseprobe in Kapitel 4.6.1. „Auswertung der Leseprobe Weihnachtsbuch“ entnehmen kann. Er orientiert sich häufig nur am Anfangsbuchstaben oder an einem anderen ihm bekannten Laut im Wort und errät das zu lesende Wort anhand von Informationen aus dem Kontext. Manche Wörter erliest Max buchstabenweise. Er benennt Buchstabenreihen, ist aber häufig nicht in der Lage zu synthetisieren und liest fast immer ohne Sinnverständnis. Auch die folgenden Taktiken des Lesens beherrscht Max nicht sicher.

BRÜGELMANN (1981) beschreibt verschiedene Taktiken des Lesens, die sich ein kompetenter Leser zu Nutzen macht und die sich bei Kindern zunächst entwickeln müssen:

Taktik 1: Ausnutzen von Sinnstützen.

Leser gehen mit bestimmten Erwartungen an einen Text heran. Diese können durch Bilder, eine Überschrift oder Vorwissen entstanden sein. Je genauer die Vorstellung davon ist, was den Leser im Text erwartet, desto weniger Informationen zu einem Wort sind nötig, um es zu lesen. Diese Taktik erhöht die Lesegeschwindigkeit.

Taktik 2: Ausnutzen von syntaktischen Begrenzungen.

Voraussetzung für diese Taktik ist die Beherrschung des grammatischen Regelsystems. Beim Lesen ist es so möglich, Hypothesen zu bilden, wie ein Wort in einer bestimmten Stellung im Satz lauten muss. Durch diese Taktik ist eine schnellere Informationsaufnahme möglich und der Lesefluss verbessert sich.

Taktik 3: Ausnutzen bekannter Wort(teil)gestalten.

Längere Wörter können ökonomischer gegliedert werden, wenn Einheiten wie Silben, Signalgruppen und Wortbausteine optisch und akustisch ausgegliedert werden können. Wenn Kinder ihre Aufmerksamkeit noch stark auf das Erlesen einzelner Segmente richten müssen, ist kaum sinnentnehmendes Lesen möglich.

Taktik 4: Zuordnung der Lautfolgen zu Schriftzeichen.

Die grundlegenden Aufbauprinzipien von Schrift müssen verstanden sein, um Buchstaben bestimmten Lauten zuordnen zu können. Nur so ist es möglich, unbekannte Wörter zu lesen und das Gelesene mit den anderen Taktiken zu überprüfen.

Keine der von BRÜGELMANN (1981) genannten Taktiken kommt isoliert vor, sondern bei jedem Leseprozess kombiniert der kompetente Leser die Taktiken, um zum optimalen Ergebnis zu gelangen.

Des Weiteren hat SCHEERER-NEUMANN (1990) das „Zweiwegemodell des Worterkennens“ (ebd. S. 262) entworfen, worin sie zwei verschiedene Zugangsweisen von Leseanfängern im Leseprozess vorstellt. Beim Lesen eines

Wortes/Textes stehen dem Leser verschiedene Informationsquellen zur Verfügung, die sie nutzen können. Man bekommt einen Einblick in die aktuelle Lesestrategie eines Kindes, wenn man betrachtet, welche Informationsquellen es im Leseprozess nutzt. SCHEERER-NEUMANN (1990) unterscheidet dabei zwischen zwei Strategien, die beim kompetenten Leser ständig ineinander greifen und die beim Leseanfänger gut isoliert beobachtbar sind.

Bei der ersten Lesestrategie, dem lautorientierten Lesen oder dem „indirekten, regelgeleiteten Weg“ (ebd. S. 261) werden Grapheme in Phoneme übersetzt und synthetisiert. Dies ist die Zugriffsweise, die der Stufe des buchstabenweisen Erlesens im Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibens von VALTIN (1993) entspricht oder mit der alphabetischen Strategie des Modells von GÜNTHER (1986) korreliert. Beim „indirekten, regelgeleiteten Weg“ (SCHEERER-NEUMANN, S. 261) produzieren die Leser zunächst eine Wortvorform, die nicht der normalen Aussprache des Wortes entspricht aufgrund von überdeutlicher Artikulation und Dehnung der Vokale. Über diese Wortvorform gelangen Leser entweder zu einem befriedigenden Ergebnis oder gleichen das vorläufige Ergebnis mit ihrem inneren Lexikon (ebd. S. 261) ab, um zu einer besseren Lösung zu gelangen. Das innere Lexikon stellt dabei eine Gedächtnisstruktur dar, in der ein Mensch alle ihm bekannten Wörter mit allen Merkmalen gespeichert hat (vgl. SCHEERER-NEUMANN 1990). Nach erfolgreicher Suche im inneren Lexikon erfolgt meist die Bedeutungsentschlüsselung des erlesenen Wortes und die Lösung wird in eigener Aussprache noch einmal wiederholt. Die Suche im inneren Lexikon wird durch verschiedene Einflüsse erleichtert oder erschwert. Zunächst sind alle Wörter des aktiven Wortschatzes leicht aktiviert. Im weiteren Verlauf des Leseprozess werden nur die Wörter des aktiven Wortschatzes weiter aktiviert, die mit dem Kontext übereinstimmen. Diese „Kontexteffekte“ (ebd. S. 21) werden durch Illustrationen, bestimmte Textinhalte, grammatische Einflüsse und syntaktische Beschränkungen hervorgerufen und betreffen Wörter oder auch ganze semantische Felder.

Die zweite Lesestrategie ist das „direkte Worterkennen“ (SCHEERER-NEUMANN 1990, S. 22). Über visuelle Merkmale eines Wortes und die oben

genannte Voraktivierung des Wortschatzes durch den Kontext erfolgt ein direkter Zugang zum inneren Lexikon. Durch wiederholtes Lesen können manche häufig vorkommenden Wörter ohne Syntheseprozess direkt erkannt werden. Diese werden sofort normal ausgesprochen, der Leser erstellt keine Wortvorform. Diese Strategie lässt sich bereits früher in der Entwicklung des Schriftspracherwerbs erkennen. VALTIN (1993) beschreibt dies als „Erraten von Wörtern anhand von visuellen Merkmalen“. GÜNTHER (1986) nennt dies die präliteral-symbolische Strategie. Visuelle Merkmale sind dabei vorherrschend.

In der Entwicklung bevorzugen Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Leseentwicklung die lautorientierte Strategie, also den „regelgeleiteten, indirekten Weg“ (SCHEERER-NEUMANN 1990, S. 261). Dass ihre Entwicklung fortgeschritten ist, zeigt sich darin, dass sie bereits beim Erlesen der Wörter versuchen, Abkürzungen zwischen beiden Wegen zu finden. Sie versuchen bereits während der lautorientierten Strategie Wortteile mit ihrem inneren Lexikon zu vergleichen, um schneller zu einer Lösung zu gelangen. Eventuell können Kinder beide Strategien zur gegenseitigen Kontrolle einsetzen.

Auf der Ebene des Schreibenlernens differenziert VALTIN (1993) zwischen sechs Stufen. Auf der ersten Stufe ahmen Kinder die Verhaltensweisen der Erwachsenen nach. Sie kritzeln Phantasiezeichen aufs Papier und bezeichnen diese Tätigkeit als Schreiben. Auf der zweiten Stufe gewinnen Kinder Erkenntnis über einzelne Buchstaben anhand von figurativen Merkmalen. Sie malen Buchstabenreihen oder ihren eigenen Namen aufs Papier. Auf der dritten Stufe beginnen die Kinder Einsicht in den Laut-Buchstabenbezug zu gewinnen und schreiben Lautelemente auf. GÜNTHER (1986) nennt dies die logographemische Strategie. Kinder orientieren sich meistens noch visuell und an prägnanten Lauten im Wort wie zum Beispiel dem Anlaut. Sie haben erkannt, dass es einen Unterschied zwischen Schrift und anderen graphischen Darstellungen gibt. Es entstehen sogenannte Skelettschreibungen. Auf der vierten Stufe gewinnen Kinder gefestigte Einsicht in den Laut-Buchstabenbezug. Sie fertigen phonetische Schreibungen an und handeln nach dem Prinzip „Schreibe, was du hörst“. Kinder setzen also ihre individuelle Laut-

struktur in Beziehung zu ihren Verschriftungen. GÜNTHER (1986) nennt dies die alphabetische Strategie, durch die Kinder neue Hypothesen über den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache herstellen. Kinder haben in der Phase zuvor bereits Sprache zum Gegenstand der Betrachtung gemacht und lernen nun, einen willkürlichen Zugriff auf die sprachlichen Elemente zu bekommen. Sie analysieren Segmente und setzen gesprochene und geschriebene Sprache in Beziehung zueinander (vgl. OSBURG 1997). Auf der fünften Stufe verwenden Kinder orthographische bzw. sprachstrukturelle Einheiten. Sie verwenden beim Schreiben orthographische Muster wie Endungen. Manchmal kommt es zu Fehlern durch Übergeneralisierungen. Auf der sechsten und letzten Stufe automatisieren Kinder die Teilprozesse des Schreibens. Sie haben entfaltete orthographische Kenntnisse, kennen Rechtschreibregeln und setzen sie in ihren Schreibungen um.

Max befindet sich, wie in der Auswertung der Beobachtungsaufgabe „Alphabetisches Schreiben“ (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2005b) sichtbar wird, nach dem Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens von VALTIN (1993) auf der vierten Stufe und realisiert phonetische Schreibungen (Beispiel: Zwibl für Zwiebel). In manchen Fällen fällt er zurück auf die dritte Stufe und realisiert nur prägnante Laute eines Wortes, macht also Skelettschreibungen (Beispiel: Ans für Ananas).

Entwicklungsmodelle wie das oben beispielhaft vorgestellte Modell von VALTIN (1993) sollen ein grobes Raster darstellen mit deren Hilfe man die Entwicklung von Kindern besser einschätzen und verstehen kann. Das Lernen der Kinder soll darin nicht kleinschrittig an den Entwicklungsstufen orientiert dargestellt werden und einen fest vorgeschriebenen Weg zur Schrift aller Kinder zeigen. Es soll auch kein lineares Lernen darstellen, sondern es ist eine idealtypische Konstruktion, die die grundsätzliche Annäherung von Kindern an den Lerngegenstand Schrift beschreibt. Jedes Kind braucht während dieser Annäherung an Schrift Freiräume für Fort- und Rückschritte, verweilt individuell lang auf einer Stufe und hat dominante Strategien (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002). MAY (1990) stellt fest, erst wenn ein Kind gewisse

Sicherheit auf einer Stufe erreicht hat, ist es bereit für die nächste Stufe und nähert sich ihr an. Auch lassen sich an einer Aufgabe unterschiedliche Strategien beobachten je nach Bekanntheitsgrad der Wörter oder der emotionalen Befindlichkeit des Kindes. Des Weiteren stellt May (1990) fest, dass Kinder neu angeeignete Strategien am Anfang häufig falsch anwenden, so dass kurz nach dem Übergang auf eine neue Stufe die Anzahl der Fehler zunimmt. GÜNTHER (1991, S. 35) sieht das Stufenmodell als „allgemeines pädagogisch-förderdiagnostisches Instrumentarium“ für Kinder, die die Schriftsprache erwerben. Es bietet eine gute Grundlage für die Diagnose von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb, da der individuelle Entwicklungsstand des Kindes festgestellt werden kann und Förderziele in der „Zone der nächsten Entwicklungsstufe“ (WYGOTSKY 1977, S. 242) ausgewählt werden können.

In Hinsicht auf die Sonderpädagogik bleibt kritisch zu betrachten, dass in Entwicklungsmodellen des Schriftspracherwerbs nur Kinder mit normaler Entwicklung Beachtung finden.

1.2.2. Sprechen und Aussprachefähigkeit als wichtige Komponenten im Schriftspracherwerb

„Gesprochene und geschriebene Sprache sind [...] beide Produkt kulturellen Erbes und untrennbar mit der geschichtlichen Entwicklung verbunden.“ (OSBURG 1997, S. 10) Auch in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz im Fach Deutsch für die Primarstufe wird mündliche Sprache als zentrales Mittel aller schulischen und außerschulischen Kommunikation gesehen. Auch im oben von mir vorgestellten Entwicklungsmodell von VALTIN (1993) werden wichtige Verbindungen zwischen Laut- und Schriftsprache auf folgenden Stufen klar: Ab der dritten Stufe erlangen die Kinder Einsicht in den Laut-Buchstaben-Bezug, d. h. sie gelangen zu der Erkenntnis, dass bestimmte Phoneme zu bestimmten Graphemen gehören und dass Laute durch Buchstaben visuell abgebildet werden können. Den Kindern wird also bewusst, dass es eine Verbindung zwischen ihrer gesprochenen Sprache und

ihren Schreibungen gibt. Dabei müssen sie sich von der handlungs- und objektbezogenen Ebene der Sprache lösen und ihre gesprochene Sprache sprachanalytisch untersuchen. Diese Einsicht über den Laut-Buchstaben-Bezug festigt sich zwischen der dritten und der sechsten Stufe immer mehr, so dass der kompetente Leser und Schreiber nicht mehr über den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache nachdenkt, sondern automatisiert handelt.

Nach CRÄMER/SCHUMANN (2002) ist die deutsche Schrift eine alphabetische Schrift, die nur durch die Sprache zu entziffern ist, die sie repräsentiert. Im Gegensatz dazu gibt es in anderen Sprachen Begriffsschriften, deren Zeichen unabhängig von der Lautsprache sind. Diese Zeichen können auch von Menschen entziffert werden, die diese Sprache nicht beherrschen.

Bei der alphabetischen Schrift bedeutet Schreiben grundsätzlich, die mündlich gebildeten Laute, sogenannte Phone, durch Grapheme darzustellen. Dass die geschriebene Sprache die gesprochene Sprache nicht einfach nur abbildet, zeigt sich darin, dass sie von den individuellen lautlichen Varianten des Sprechers abstrahiert und sich auf abstrakte Elemente des Phonemsystems bezieht. Ein Phonem ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der gesprochenen Sprache und ist eine abstrakte Einheit der Sprachstruktur. Grapheme bilden die Grundeinheit der Schrift. Sie haben optisch keinen Bezug zu Phonemen, sind abstrakte, willkürliche und konventionalisierte Zeichen, die im Wort bedeutungsunterscheidende Funktion haben. Schriftzeichen sind also eine Darstellung von der abstrakten Einheit Phonem, was den Vorteil hat, dass durch eine geringe Anzahl von Zeichen alle Phonemfolgen unabhängig von den individuellen Abweichungen jedes Sprechers abgebildet werden können. In der gesprochenen Sprache werden die einzelnen Laute nicht deutlich nacheinander artikuliert, sondern innerhalb der Silbe beeinflussen sich benachbarte Laute gegenseitig, sie werden beim Lesen zusammengeschliffen. Der Sprechrhythmus unserer Sprache ist nicht nach Wörtern, sondern silbisch strukturiert. Beim Schriftspracherwerb müssen Kinder feine lautliche Differenzierungen in der Wahrnehmung leisten und vom konkreten Lautereignis abstrahieren lernen.

Geschriebene Sprache ist aber kein bloßes Abbilden der gesprochenen Sprache, sondern es bestehen komplexe phonemisch-graphemische Korrespondenzen untereinander. Diese Sicht hat sich vor allem durch die Wissenschaften Linguistik, Psychologie und Kognitionsforschung durchgesetzt. Ich beziehe mich im folgenden Abschnitt nur auf die linguistische Perspektive, da diese auch in der Didaktik verstärkt Berücksichtigung findet. Nach BIERWISCH (1976, S. 51) spiegelt die geschriebene Sprache nicht einfach die gesprochene Sprache wider. Es bestehen Regularitäten zwischen Laut- und Schriftstruktur. Diese Beziehung zwischen Phonemen und Graphemen ist sehr komplex. Die Anzahl der Phoneme ist größer als die der Grapheme und ein Graphem kann durch verschiedene Phoneme ausgedrückt werden. Jedes Kind muss also auf dem Weg zur geschriebenen Sprache eigene Hypothesen über die Beziehung von Lautstruktur und Schriftstruktur entwickeln und diese in seinen Schreibungen erproben. Bei diesem Vorgehen entwickeln sich neue kognitive Strukturen, die es den Kindern ermöglichen, einen neuen bewussten Zugang zu Sprache zu bekommen.

Nach CRÄMER/SCHUMANN (2002) müssen auf der mündlichen Ebene bestimmte Voraussetzungen für erfolgreichen Schriftspracherwerb gegeben sein. Kinder müssen Wortbedeutungen entwickeln. Auf einer frühen Stufe des Spracherwerbs ist Sprache an Handlung gebunden, was sich im Verlauf des Erwerbs dahingehend ändert, dass Sprache an Objekte gebunden ist. Kinder müssen eine zunehmende Abstraktion von Bedeutungen leisten, da dies die Voraussetzung für alle geistige Tätigkeit ist, die nicht unmittelbar an eigene Handlungen geknüpft ist. Des Weiteren durchlaufen Kinder eine Entwicklung der Sprache von der kommunikativen Sprache über die egozentrische Sprache hin zu einer inneren Sprache. Zu Beginn der Sprachentwicklung erleben Kinder Sprache nur als Mittel zur Kommunikation. Sie erleben ihre Sprache nicht als Mittel zur Strukturierung ihres eigenen Handelns. Diese kommunikative Funktion der Sprache entwickelt sich weiter zu egozentrischer Sprache. Die Kinder begleiten ihr Handeln durch lautes Sprechen mit sich selbst und erleben so Sprache als Mittel der Strukturierung. Die Art der Kommunikation verändert sich durch verändertes Verhalten: Kinder beschäftigen sich

in zunehmendem Alter mehr mit Gegenständen, die Wortbedeutungen sind also mehr und mehr objektbezogen.

Durch die Darstellung des engen Zusammenhangs zwischen gesprochener und geschriebener Sprache wächst die Bedeutung der Aussprachefähigkeit für den Schriftspracherwerb. Nach früheren Ansichten durften Kinder erst dann an Schriftspracherwerb herangeführt werden, wenn ihre Störungen der Aussprache erfolgreich therapiert sind und die Kinder eine fehlerlose Aussprache beherrschen. Dies ist aber eine einseitige Sicht auf Aussprache und Schriftspracherwerb, sie geht davon aus, dass geschriebene Sprache Gesprochenes nur abbildet und deshalb Fehler in Schreibungen von Kindern mit Aussprachestörungen entstehen. Wie oben bereits beschrieben, sind die Beziehungen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache komplexer. Man ist zu der Erkenntnis gelangt, dass geschriebene Sprache bei der Bewusstwerdung der gesprochenen Sprache hilfreich sein kann und dass Aussprachestörungen durch den Einsatz von Schrift verbessert werden können (vgl. OSBURG 1997).

1.3. Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb

Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb können vielfältig sein und unterschiedliche Ursachen haben. In diesem Kapitel möchte ich nicht auf die Ursachen für Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb eingehen, sondern deskriptiv vorgehen und eine Grundlage für die Beschreibung von Max' Schwierigkeiten schaffen. Stufenmodelle wie das von VALTIN (1993) oder GÜNTHER (1986), die ich in Kapitel 1.2.1. „Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreiblernens“ erläuterte, beschreiben stets die normale Entwicklung im Lese- und Schreiblernprozess und gehen nicht auf Kinder ein, die Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb haben. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt aber auf einem Kind mit erheblichen Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb, weswegen ich diesem Punkt erhöhte Aufmerksamkeit schenken möchte. In

den Kapiteln 1.3.3. „Schwierigkeiten bei der Entwicklung des Lesens“, 1.3.4. „Schwierigkeiten der logographemischen Strategie“, 1.3.5. „Schwierigkeiten der alphabetischen Strategie“ beziehe ich mich nur auf die Strategien, die Max im Schriftspracherwerb anwendet. Zunächst gehe ich auf Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb ein, die jede Entwicklungsstufe betreffen und von denen alle Kategorien (Lesen/Schreiben/sprachanalytische Fähigkeiten) gleich betroffen sein können.

Kinder müssen bestimmte organische und physische Voraussetzungen mitbringen, um Schriftsprache zu erlernen. Zu diesen gehören unter anderem Hör- und Sehfähigkeit, gewisse motorische Grundfähigkeiten und kognitive Voraussetzungen. Diese körperlichen Voraussetzungen möchte ich im folgenden Kapitel nicht näher betrachten, sondern ich werde mein Augenmerk auf Kinder richten, die diese körperlichen Fähigkeiten mitbringen und trotzdem Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb haben. Diese können die Ebene des Lesens, des Schreibens oder die Ebene der sprachanalytischen Tätigkeiten betreffen. Allgemein können Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb auf jeder Stufe des vorhin vorgestellten Entwicklungsmodells angesiedelt sein und können sich nach CRÄMER/SCHUMANN (2002) beispielsweise durch Lernverzögerungen, eine unausbalancierte Entwicklung oder ungünstiges Problemlöseverhalten ausdrücken. Verzögerung bedeutet, dass Kinder die normalen Erwerbsschritte - wie im Entwicklungsmodell beschrieben – durchlaufen, allerdings in verzögerter Geschwindigkeit. Diese verzögerte Entwicklung birgt die Gefahr eines Lernstillstands in sich, da die Kinder in der Schule unter erhöhtem Druck stehen, weil sie ihre eigenen Leistungen mit denen der Mitschüler vergleichen. Zusätzlich wird die Diskrepanz zwischen dem Lernangebot in der Klasse und dem individuellen Leistungsstand des Kindes immer größer, so dass es zunehmend schlechtere Bedingungen für erfolgreichen Schriftspracherwerb erfährt. Eine weitere Schwierigkeit kann eine unausbalancierte Entwicklung darstellen. Beispielsweise kennen Kinder schon viele Rechtschreibregeln wie das Dehnungs-h und wenden diese auch an, ohne eine Vorstellung von den zugrunde liegenden Regeln zu haben, während sie sich hinsichtlich der Sicherheit in der Phonem-Graphem-Korrespondenz noch auf einer niedrigeren Stufe im Entwicklungsmodell

befinden. Eine weitere grundsätzliche Schwierigkeit von schwachen Lernern hinsichtlich des Schriftspracherwerbs ist das Problemlöseverhalten. DEHN (1991) hat beobachtet, dass schwache Lese- und Schreibanfänger defizitäre und verlangsamte Zugriffsweisen haben. Zusätzlich zu diesen Beobachtungen stellt sie sich folgende Fragen:

„[...] haben sie weniger Initiative, weniger Mut, etwas auszuprobieren, können sie ihre vorhandenen Fähigkeiten weniger gut nutzen, Vorhandenes weniger gut in eine Struktur integrieren? Ihre kognitiven Schemata scheinen eingeschränkt.“ (DEHN 1991, S. 102).

MAY (1986) geht noch einen Schritt weiter und behauptet, dass beim Lerngegenstand Schrift zeitlich verzögerte Kinder sowohl bei schriftsprachlichen wie auch bei nichtschriftsprachlichen Aufgabenstellungen ein weniger erfolgreiches Problemlöseverhalten zeigen. Sie können demnach ihre vorhandenen Fähigkeiten schlechter nutzen als erfolgreiche Leser/innen und Schreiber/innen und weichen den ihnen gestellten Lese- und Schreibaufgaben häufig aus, womit sich die Möglichkeiten der Erweiterung ihrer Erfahrungen einschränken. Zentral für das Problemlöseverhalten ist nach DEHN (1988), HÜTTIS (1988) und MAY (1986) die Selbsteinschätzung der Fähigkeiten des Lernenden, da diese die Lernbereitschaft steuert. Geringe Lernfortschritte bei schwachen Lernern/innen haben ihren Ursprung darin, dass sie an Aufgaben aufgrund ihrer negativen Selbsteinschätzung mit weniger Initiative und Zuversicht herangehen (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002). Sie ziehen sich zurück, wenden Ausweich- oder Kompensationsstrategien an und nutzen so die Möglichkeiten nicht, ihre Fähigkeiten zu erweitern. Gute und schwache Leser/innen und Schreiber/innen unterscheiden sich nicht zwangsmäßig in der Anzahl ihrer Fehler, sondern vor allem im Umgang mit ihren Fehlern. Starke Lerner nehmen Fehler als Impuls, ihre Strategien und Fähigkeiten weiter auszubauen, während schwache Lerner im Schriftspracherwerb ihre Fehler als belastend empfinden. Sie sehen Fehler als Misserfolge, so dass kaum Korrekturprozesse möglich sind und es aufgrund ihrer negativen Gefühlsverarbeitung zu „Notfallreaktionen“ (MAY 1986, S. 226) kommt (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002). Folgende Kategorien für ungünstiges Problemlöseverhalten werden von HÜTTIS-GRAFF (1989/90, S. 62) genannt:

- Ausweichen vor der Aufgabe
- Beharren auf dem falschen Leseentwurf/Schreibentwurf
- Außenorientierung (Warten auf Hilfe, Orientierung an Äußerungen der Mitschüler/innen oder an schriftfremdem Material. Diese Strategie kann nach DEHN (1988) und MAY (1986) auch als positive Strategie gesehen werden. Wichtig hierbei ist, ob die Kinder mit den ihnen angebotenen Hilfen umgehen und diese positiv für ihren Lernprozess nutzen können.)
- Resignation (Schweigen, Aufgabe nicht erledigen)

Ein weiteres Kriterium, das zu Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb führen kann und alle drei Bereiche (Lesen/Schreiben/sprachanalytische Tätigkeiten) betrifft, ist die Passung zwischen den Lernvoraussetzungen der Kinder und dem schulischen Lernangebot. Erschwerende Bedingungen für den Schriftspracherwerb sind nicht nur auf der Seite der Kinder zu suchen, sondern können ihren Ursprung auch in den schulischen Lernbedingungen haben. Nach CRÄMER/SCHUMANN (2002) kann mangelnde Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder und schulischen Maßnahmen ein Hauptgrund für Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb sein. Schulisches Lernen darf nicht unabhängig vom Lernenden, aber auch nicht unabhängig vom Lehrenden betrachtet werden. Er hat Vorstellungen davon, wie Lernprozesse ablaufen und organisiert den Unterricht nach diesen Vorstellungen. Das fachliche Wissen über Erwerbsprozesse und Lernschwierigkeiten hinsichtlich des Schriftspracherwerbs ist also grundlegend für die Vermeidung von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. Davon hängt die Deutung von Verhaltensweisen von Schülern und die entsprechende Reaktion auf diese ab. Es erfordert ein gewisses Maß an Selbstkritik des Lehrenden, sich auf die Probleme der Kinder einzulassen und das eigene Unterrichtsangebot kritisch auf die Bedürfnisse der Kinder hin zu hinterfragen. Lehrende müssen den Zusammenhang zwischen Lernschwierigkeiten, Vermeidungsstrategien der Kinder und den Anforderungen des Unterrichts kennen und erkennen (vgl. FÜSSENICH 1995). Idealerweise sollten bei jedem Lehrenden Kenntnisse über Diagnose- und Fördermöglichkeiten von Sprachstörungen vorhanden

sein. Ebenso sollten Lehrende Wissen über Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb haben, die vor allem Kinder mit Sprachstörungen aufweisen.

CRÄMER/SCHUMANN (2002) unterscheiden zwischen hörbaren und nicht-hörbaren Sprachstörungen, die Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb haben können. Ich möchte im Folgenden auf beide Arten von Sprachstörungen eingehen, da Max Schwierigkeiten in beiden Bereichen hat.

1.3.1. Hörbare Sprachstörungen

Hierunter lassen sich Sprachstörungen einordnen, die die Bereiche Semantik, Pragmatik, Aussprache und Grammatik betreffen. Hinsichtlich des Schriftspracherwerbs gibt es zwei unterschiedliche Ansichten von hörbaren Sprachstörungen. Die erste Ansicht geht davon aus, dass hörbare Sprachstörungen den Schriftspracherwerb erheblich beeinträchtigen und erschweren. Die zweite Ansicht geht davon aus, dass durch den Schriftspracherwerb eine Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten möglich ist und er sich somit positiv auf hörbare Sprachstörungen auswirkt. Die beiden Ansichten beeinflussen die Meinung darüber, zu welchem Zeitpunkt Kindern mit hörbaren Sprachstörungen der Schriftspracherwerb ermöglicht werden sollte. Auf die Debatte über mögliche Auswirkungen hörbarer Sprachstörungen (v. a. Aussprachestörungen) werde ich in den Kapiteln 3.1. „Traditionelle Sicht auf den Zusammenhang zwischen Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb“ und 3.2. „Zusammenhang zwischen Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb als sprachanalytische Tätigkeit“ näher eingehen.

1.3.2. Nicht hörbare Sprachstörungen

Kinder mit nicht hörbaren Sprachstörungen haben nach CRÄMER/SCHUMANN (2002) Probleme im Erwerb metasprachlicher Fähigkeiten, was die bewusste Reflexion über Sprache erschwert. Diesen Kindern fällt es also

schwer, eine Phonemanalyse und –synthese an ihrer gesprochenen Sprache durchzuführen, was zu erschwerten Bedingungen beim Schriftspracherwerb führt. Sie schaffen es häufig noch nicht, sich auf die formale Seite von Sprache einzulassen, sondern sehen Sprache in Zusammenhang mit Handlung und Objekten. Sie tun sich schwer hinsichtlich Sprachspielen, sie haben Probleme mit Reimen oder mit der Segmentierung von gesprochener Sprache in Silben. Oft ist Kindern mit nicht hörbaren Sprachstörungen der Unterschied zwischen Malen, Schreiben und Lesen noch nicht klar, sie haben also noch keine „kognitive Klarheit in Bezug auf Funktion und Aufbau von Schrift.“ (VALTIN 1987, S. 244).

In den folgenden Kapiteln gehe ich auf spezifische Probleme in den Entwicklungsstufen ein, auf denen sich Max befindet. In einem weiteren Schritt beschreibe ich Schwierigkeiten, die die sprachanalytischen Fähigkeiten betreffen.

1.3.3. Schwierigkeiten bei der Entwicklung des Lesens

Zunächst gehe ich auf Schwierigkeiten beim Lesenlernen bei Kindern ein, die sich im Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens (vgl. VALTIN 1993) auf der dritten bzw. vierten Stufe befinden, also die logographemische bzw. die alphabetische Strategie (vgl. GÜNTHER 1986) beim Lesen anwenden. Max befindet sich hinsichtlich seiner Entwicklung in einem Stadium, in dem er die logographemische und die alphabetische Strategie anwendet und von den hier aufgezählten Schwierigkeiten betroffen ist.

Die Entwicklung der Lesefähigkeit ist eine qualitative Veränderung von unterschiedlichen Lesestrategien. Bei dem in Kapitel 1.2.1. „Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens“ beschriebenen „Zwei-Wege-Modell des Worterkennens“ von SCHEERER-NEUMANN (1990) können unterschiedliche Schwierigkeiten bei beiden Strategien der Worterkennung auftreten. Hinsichtlich der ersten Strategie „indirekter, regelgeleiteter Weg“ (ebd. S. 261) können Schwierigkeiten beim Vergleich der Wortvorformen mit dem inneren

Lexikon auftreten. Diese können ihren Ursprung entweder darin haben, dass Kinder beim Erlesen von Wörtern zu einer falschen Wortvorform gelangen, durch die kein sinnvoller Vergleich mit dem inneren Lexikon möglich ist. Dies kann durch Unsicherheiten in der Phonem-Graphem-Korrespondenz entstehen, so dass Kinder nicht alle Grapheme sicher in die richtigen Phoneme übersetzen können. Es entstehen unsinnige Wortvorformen oder solche, die mit einem anderen Eintrag im inneren Lexikon übereinstimmen, die Lösung aber nicht dem geschriebenen Wort entspricht. Typisch für diese Strategie sind sogenannte „Nichtwörter“ (SCHEERER-NEUMANN 1990, S. 263). Den Kindern gelingt in diesen Fällen keine Bedeutungsentschlüsselung anhand ihrer formulierten Wortvorform, da diese nicht für den Vergleich mit dem inneren Lexikon geeignet ist.

Weitere Probleme können beim Vergleich der Wortvorform mit dem inneren Lexikon dadurch entstehen, dass in diesem kein geeigneter Eintrag für die Wortvorform vorhanden ist, so dass das Kind nicht zu einer Lösung gelangt und die Wortvorform als Lösung anerkennen muss.

Eine weitere Schwierigkeit kann sich ergeben, wenn die Suche im inneren Lexikon nur eingeschränkt möglich ist, oder das innere Lexikon so klein ist, dass Kinder keine angemessene Anzahl an Wörtern oder semantischen Feldern zur Verfügung haben, um zu sinnvollen Leseergebnissen zu gelangen.

Weitere Schwierigkeiten, die das Lesen negativ beeinflussen können, betreffen die von BRÜGELMANN (1981) formulierten Taktiken des Lesens. BRÜGELMANN (1981) formuliert folgende vier Taktiken als ausschlaggebend für erfolgreiches Lesen:

- Ausnutzen von Sinnstützen,
- Ausnutzen von syntaktischen Begrenzungen,
- Ausnutzen von bekannten Wort(teil)gestalten und
- die Zuordnung der Lautfolgen zu Schriftzeichen.

Kompetente Leser nutzen diese Strategien alle, sie greifen im Leseprozess ineinander und kommen nicht isoliert vor. Bei Kindern entwickeln sich diese Taktiken im Lauf des Schriftspracherwerbs. Schwierigkeiten können bei der Nutzung der einzelnen Taktiken auftreten oder eine Kombination der verschiedenen Taktiken gelingt nicht. Kinder beherrschen dann nur eine der Taktiken, was sie im Leseprozess unflexibel macht und den Zugang zu einer korrekten Lösung erschwert. Hinsichtlich des Ausnutzens von Sinnstützen können Schwierigkeiten darin liegen, dass Kinder Informationen, die ihnen zusätzlich zum Text zur Verfügung stehen, nicht wahrnehmen oder nicht angemessen nutzen können. Sie sind dann nur auf ihr Leseergebnis angewiesen und können dieses nicht anhand von anderen Informationen abgleichen und auf Korrektheit hin prüfen.

1.3.4. Schwierigkeiten der logographemischen Strategie

In dieser Phase beginnen Kinder Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz zu erlangen und haben Kenntnisse über einige Buchstaben und Laute (vgl. VALTIN 1993). Es überwiegt dabei noch die visuelle Strategie.

Das Erkennen von bedeutsamen Merkmalen der geschriebenen Sprache und das Wiedererkennen von Graphemen anhand von markanten Merkmalen hat für das Lesen eine große Bedeutung. Um Schriftzeichen erfolgreich in Laute umzuwandeln, müssen Kinder Einsicht in den Laut-Buchstaben-Bezug gewonnen haben. Erkennen Kinder bestimmte Grapheme anhand von markanten Merkmalen nicht wieder, erkennen sie keine Systematik in der Schrift und keinen Zusammenhang zwischen ihrer gesprochenen und geschriebener Sprache. Ohne die Fähigkeit, Buchstaben anhand von visuellen Merkmalen wiederzuerkennen, ist kein erfolgreiches Lesen möglich.

Beim Schreiben verschriften Kinder Wörter anhand von prägnanten Lauten oder dem Anlaut und produzieren sogenannte Skelettschreibungen. Sie haben dabei erkannt, dass sich Schrift von anderen graphischen Darstellungen unterscheidet und es einen Zusammenhang zwischen gesprochener und ge-

schriebener Sprache gibt. Schwierigkeiten während dieser Phase des Schriftspracherwerbs können entstehen, wenn Kinder keinen aktiven Umgang mit Schrift haben und so nicht zu der Einsicht gelangen, dass Schrift sich zu anderen graphischen Darstellungen unterscheidet, also eine besondere Bedeutung hat. Werden markante und bedeutsame Merkmale der geschriebenen Sprache nicht erkannt, so können Grapheme hinsichtlich ihrer Form nicht unterschieden werden und Schreiben bekommt keine besondere Bedeutung. So können sie auch nicht zu Einsichten hinsichtlich der Phonem-Graphem-Korrespondenz und der Schreibung von Graphemen gelangen, die für ihre weitere Entwicklung beim Lesen- und Schreibenlernen relevant sind. Eine weitere Schwierigkeit kann sich dadurch zeigen, dass Kinder trotz aktivem Umgang mit Schrift nicht zur Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz gelangen. Wenn Kinder sich nicht auf die abstrakte, lautliche Seite von Sprache einlassen und diese verarbeiten können, entstehen Schwierigkeiten. Auch die Wahrnehmung prägnanter Laute im Wort spielt eine Rolle: Kann ein Kind keine Laute aus seiner gesprochenen Sprache heraus differenzieren, kann es keine differenzierten Schreibungen herstellen. Meistens werden Konsonanten verschriftet, da diese besser wahrnehmbar sind als Vokale. Vor allem Kinder mit Aussprachestörungen stehen vor dem Problem, dass sie aus verschiedenen Gründen nicht alle Laute korrekt artikulieren. Als Folge davon stellen Kinder falsche Phonem-Graphem-Korrespondenzen her, was zu Schwierigkeiten auf dieser und den folgenden Stufen führen kann.

Kinder können Probleme beim Übergang von der „logographemischen Strategie“ (vgl. GÜNTHER 1986) zur „alphabetischen Strategie“ (vgl. ebd.) haben. Dies zeigt sich darin, dass sie lange fest an visuellen Kennzeichen von Graphemen festhalten. Dies erschwert ihnen die Erkenntnis, dass die gesprochene mit der geschriebenen Sprache zusammenhängt und dass es einen Laut-Buchstaben-Bezug gibt, den es beim Schreiben umzusetzen gilt.

1.3.5. Schwierigkeiten der alphabetischen Strategie

Hinsichtlich des Lesens können folgende Schwierigkeiten auftreten: Kinder erlesen Wörter oder Texte buchstabenweise, sie sind noch nicht in der Lage, größere Einheiten zusammenzufassen. Da die Aufmerksamkeit des Kindes meist vollkommen auf die Synthese der Grapheme in Phoneme gerichtet ist, führt dies dazu, dass der Sinn eines Wortes/Textes nicht entnommen werden kann. Schwierigkeiten können sich auf Buchstabenebene und bei der Synthesefähigkeit zeigen. Kinder müssen sicher alle Buchstaben kennen, um Graphemreihen sicher in Lautreihen umzusetzen. Die visuellen Fähigkeiten des Kindes müssen also so weit entwickelt sein, dass zwischen allen Buchstaben differenziert werden kann. Auch bei dieser Strategie ist die Phonem-Graphem-Korrespondenz ausschlaggebend für erfolgreiches Lesen. Können Kinder noch nicht jedes Graphem sicher einem Phonem zuordnen, so ist buchstabenweises Erlesen von Wörtern/Texten nicht möglich.

Auf dieser Entwicklungsstufe hören Kinder ihre mündliche Sprache auf die einzelnen Laute hin ab und verschriften diese durch ihnen bekannte Grapheme. Es kann also zu Schwierigkeiten beim Abhören der eigenen Sprache auf die einzelnen Phoneme kommen, so dass Kinder nicht alle Phoneme im Wort isoliert wahrnehmen können. Bei einer Einschränkung der Wahrnehmung der Phoneme sind keine korrekten Schreibungen möglich. Die Phonem-Graphem-Korrespondenz muss gesichert sein, so dass Kinder jedem von ihnen produzierten Laut ein Graphem zuordnen können. Darüber hinaus kann nur erfolgreich verschriftet werden, wenn Kinder eine ausreichende Anzahl von Graphemen kennen. Ohne Kenntnis der benötigten Grapheme sind keine Schreibungen möglich. Schwierigkeiten können beim Schreiben hinsichtlich der motorischen Fähigkeiten bestehen, so dass Kinder die Buchstaben nicht richtig darstellen oder die Schreibrichtung nicht einhalten können. So kommt es zu spiegelverkehrten Schreibungen oder zu Wörtern, die von rechts nach links geschrieben sind.

Da Kinder zu Beginn dieser Phase eine noch unvollständige Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz haben, entwickeln sie eine ausgeprägte

phonetische Strategie. Das bedeutet, dass alle phonetischen Feinheiten im Wort wiedergegeben werden und es dadurch häufig zu Fehlschreibungen kommt. Kinder versuchen durch ihre neu gewonnene Einsicht des Laut-Buchstaben-Bezugs die Sprache möglichst genau zu erfassen und in Schrift umzusetzen (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002). Dabei orientieren sich Kinder an ihrer Umgebungssprache und verschriften auch Phoneme, die durch dialektale Einflüsse im Wort zu hören sind (Beispiel: wurscht für Wurst). Des Weiteren können Schwierigkeiten bei der Auseinandersetzung mit dem Wortkonzept entstehen. Kinder müssen zu der Einsicht gelangen, dass Wörter beim Schreiben durch Lücken voneinander getrennt werden, auch wenn man die einzelnen Wörter in der gesprochenen Sprache nicht wahrnehmen kann, da sich der Sprechrhythmus an der Segmentierung der Wörter in Silben orientiert. Später kommt es in dieser Phase zu Mischungen von phonetischen Schreibungen und der Verwendung von orthographischen Mustern. Die Kinder kennen dann bereits bestimmte Rechtschreibregeln, die sie ohne Einsicht in die Regelmäßigkeit anwenden. Hierbei kommt es zu Übergeneralisierungen, so dass orthographische Muster auch auf nicht-passende Fälle übertragen werden (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002) (Beispiel: Hahse für Hase).

Auf dieser Stufe gilt wie auf der vorhergehenden Stufe, ein besonderes Augenmerk auf Kinder mit Aussprachestörungen zu legen. Für sie ergibt sich die besondere Schwierigkeit, dass sie selbst bei korrektem Abhören ihrer gesprochenen Sprache zu fehlerhaften Schreibungen gelangen können, da sie nicht alle Laute korrekt produzieren oder verwenden.

1.4. Möglichkeiten der Lernbeobachtung

CRÄMER/SCHUMANN (2002) beschreiben diagnostisches Vorgehen als entwicklungsorientierte, den Lernweg begleitende Prozessanalyse, die Aufschluss über Fähigkeiten und Schwierigkeiten eines Kindes beim Schriftspracherwerb geben soll. Die Beobachtung von Kindern beim Lese- und

Schreiblernprozess steht dabei im Vordergrund. Es sollen kontinuierliche, informelle und systematische Lernprozessbeobachtungen durchgeführt werden. Anschließend folgt eine differenzierte Auswertung der Lese- und Schreibproben der Kinder, um nach DEHN (1988, S. 27) „Lernschwierigkeiten im Hinblick darauf zu differenzieren, ob sie als produktive Momente der geistigen Auseinandersetzung mit Schrift aufzufassen sind oder ob sie als Indizien für Blockierungen der Schriftaneignung verstanden werden müssen“. Aufgrund der entwicklungsorientierten Ansicht von Schriftspracherwerb müssen „Fehler als Ausdruck von Lernentwicklung und Lernblockierung“ (CRÄMER 2002, S. 290) gesehen werden. Fehler zeigen den schöpferischen und kreativen Umgang von Kindern mit Sprache auf und sind „entwicklungsspezifische Notwendigkeiten“ (DEHN 1988, S. 17), die im Unterricht zugelassen werden müssen. Aus entwicklungsorientierter Sichtweise sind Fehler also produktive, subjektive Lösungsversuche des Kindes, die Aufschluss über dessen Lern- und Entwicklungsstand geben. Diese Kriterien sollten bei allen Diagnoseverfahren beachtet werden und sind der Grund dafür, dass ich alle Beobachtungs- und Diagnoseverfahren mit Max nicht quantitativ, sondern hauptsächlich qualitativ ausgewertet habe.

Lernprozessbeobachtungen geben Aufschluss darüber, auf welchem Entwicklungsstand des Schriftspracherwerbs sich Kinder befinden und was ihre individuellen Zugriffsweisen sind. Sie haben zum Ziel, Kinder mit lang anhaltenden Lernschwierigkeiten frühzeitig und sicher zu erkennen, um ihnen spezifische Lernhilfen anbieten zu können (vgl. DEHN 1988). Der Unterschied zu standardisierten Tests besteht darin, dass es bei der Lernbeobachtung hauptsächlich um qualitative Merkmale von Lernprozessen geht und die Art der Zugriffsweisen von Kindern im Vordergrund steht. Der Maßstab der Lernbeobachtung ist der individuelle Lernfortschritt des Kindes und erst in einem zweiten Schritt kann die Leistung des Kindes mit einer allgemeinen Norm verglichen werden (vgl. DEHN 1988). Nicht die Fehler des Kindes stehen im Vordergrund, sondern die Lernbeobachtung orientiert sich an folgenden Fragen (DEHN 1994, S. 21):

- Was kann das Kind schon?

- Was muss es noch lernen?
- Was kann es als nächstes lernen?

Die Lernbeobachtung besteht darin, dass Kinder eine Aufgabe zum Lesen und Schreiben bekommen, die die aktuellen Unterrichtsinhalte etwas überschreitet, um zu vermeiden, dass Kinder durch gute Gedächtnisleistungen nur Unterrichtsinhalte reproduzieren. Lernbeobachtungen werden mehrmals durchgeführt, bei jedem Durchgang steigen die Anforderungen. Trotzdem sind sie so konzipiert, dass sie vergleichbar bleiben, um Fortschritte oder Lernschwierigkeiten im Lernprozess der Kinder feststellen zu können. Lese- und Schreibprodukte der Kinder sollten dabei nach folgenden Kriterien betrachtet werden:

- Welche Teilaspekte des Lesen- und Schreibenlernens beherrschen die Kinder zum jeweiligen Zeitpunkt der Betrachtung?
- Welche Fehler produzieren die Kinder während ihrer Lernentwicklung, was können sie zu einem bestimmten Zeitpunkt noch nicht? (vgl. DEHN 1988).

Die Aufgaben zum Lesen sind so konzipiert, dass Kinder von Anfang an verschiedene Lesestrategien (Kapitel 1.2.1. Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens: „Zwei-Wege-Modell des Worterfassens“) nach SCHEERER-NEUMANN (1990) anwenden können. Die Lesewörter sind so ausgesucht, dass die Anforderungen zur Sinnentnahme, Synthese und Segmentierung in größere Einheiten stufenweise ansteigen.

Hinsichtlich der Diagnose stelle ich in diesem Kapitel nur die Diagnoseverfahren vor, die in der praktischen Arbeit mit Max eine Rolle spielen und die ich angewandt habe.

1.4.1. Erfassen von Lesestrategien

Beim Erfassen von Lesestrategien habe ich eine Tonaufnahmen einer Lesesituation mit Max transkribiert und qualitativ hinsichtlich der von ihm angewandten Lesestrategien ausgewertet. Die Auswertung erfolgt nach folgenden Kriterien: schrittweise Erleseversuche, Korrekturen und Wiederholungen, Wortersetzungen und Auslassungen, Lesepausen, Äußerungen und Reaktionen des Kindes und der Lehrperson.

Da es schwierig ist, aus einer Leseprobe die Fähigkeiten und Schwierigkeiten eines Kindes beim Lesen zu erfassen, habe ich Max in verschiedenen Lesesituationen beobachtet, aber nur eine aussagekräftige Transkription gemacht (siehe Anhang). In der Klasse wurde außerdem die „Leseaufgabe Fisch“ von FÜSSENICH/ LÖFFLER (2005a) durchgeführt. Der Schwerpunkt dieser Beobachtungsaufgabe liegt auf dem sinnverstehenden Lesen. Sie soll Einblicke in die Synthesefähigkeit von Kindern geben und zeigen, ob Kinder Gelesenes in Handlung umsetzen können. Sie erhalten ein Blatt mit einem abgebildeten Fisch, in dessen Schuppen Tiernamen geschrieben sind. Die Kinder werden schriftlich aufgefordert, die Tiernamen zu lesen und anschließend zu entscheiden, welche Tiere fliegen können. Sie werden weiterhin aufgefordert, jene Schuppen blau auszumalen, in denen der Name eines Tieres steht, das fliegen kann und jene Schuppen rot auszumalen, in denen der Name eines Tieres mit vier Beinen steht. Bezüglich des Wortschatzes entspricht die Aufgabe den Fähigkeiten der Kinder. Die Tiernamen bestehen aus kurzen, einfach strukturierten Wörtern und längeren, komplexeren Wörtern: Schmetterling, Meerschweinchen, Eisbär, Biene, Papagei, Kuh, Katze, Elefant, Hase, Vogel, Schäferhund, Fliege, Feldmaus und Schwein. Nach CRÄMER (2000) kann durch diese Aufgabe auch das sinnverstehende Lesen auf Wortebene abgeprüft werden, da die Wörter in einen Kontext einbezogen werden. Die Kinder müssen nicht nur Grapheme in Phoneme übersetzen, sondern müssen das Gelesene in Handlung umsetzen. Sie müssen eine Entscheidung hinsichtlich der gelesenen Wörter treffen, die sie nur durch Bedeutungsschlüsselung treffen können. Dafür wurden bewusst auch Wörter gewählt, die sich ähnlich sind: Fliege - fliegen, Katze - Kuh. Dadurch sollen kontrapro-

duktive Strategien erkannt werden. Das Wortmaterial wurde nach weiteren Kriterien ausgesucht: Es sind Wörter mit einfacher Vokal-Konsonant-Struktur (Hase) enthalten, aber auch Wörter mit Mehrfachkonsonanz (Schmetterling) und Wörter, die mehrsilbig und zusammengesetzt sind (Meerschweinchen, Schäferhund). Die Auswertung erfolgt nach den richtig angemalten Begriffen. Bei falschen Lösungen muss beachtet werden, ob das Feld falsch oder gar nicht angemalt wurde. Darüber hinaus sollte die Lehrperson bei der Durchführung ein Augenmerk auf die Synthesefähigkeit des Kindes und den Einsatz von Lesetaktiken haben.

1.4.2. Erfassen von Fähigkeiten beim Verfassen von Texten

Das Verfassen von Texten hat in der Arbeit mit Max auf Wortebene stattgefunden, da er in seiner Entwicklung des Schriftspracherwerbs noch nicht so weit fortgeschritten ist, dass er auf Satzebene schreibt. Ich habe eine Auswertung freier Schreibproben von Max vorgenommen, die er im Rahmen des Spiels „Ratefix“ angefertigt hat. Außerdem standen mir Schreibprodukte von Max aus dem Unterricht zur Verfügung, die ich qualitativ hinsichtlich der in Kapitel 1.4.3. „Erfassen der Fähigkeiten des alphabetischen Schreibens“ genannten Kriterien überprüft habe. Bei der Auswertung freier Schreibproben kann nicht nur die Entwicklung des alphabetischen Schreibens beobachtet und analysiert werden, sondern auch der Umgang mit Wortgrenzen. Außerdem sehe ich Max' Schreibprodukte im Zusammenhang mit den phonologischen Prozessen in seiner Spontansprache und beobachte, wie sich diese auf seinen Schreibprozess auswirken.

1.4.3. Erfassen von Fähigkeiten des alphabetischen Schreibens

Für die Lernbeobachtung des alphabetischen Schreibens habe ich die Beobachtungsaufgabe „Alphabetisches Schreiben“ (Füssenich/Löffler 2005a) angewandt. Bei dieser Aufgabe handelt es sich um 14 Wörter, anhand derer die

Fähigkeit, alphabetisch zu verschriften, abgeprüft wird. Folgende Wörter werden als Bilder vorgelegt: Schwein, Kreuz, Gurke, Krokodil, Ananas, Gartenzwerg, Brot, Trompete, Schlange, Wurst, Fenster, Schokolade, Traktor und Drachen. Diese Wörter enthalten typische Schwierigkeiten, die beim alphabetischen Schreiben auftreten. Dadurch können folgende Fehler entstehen: Reduktion von Mehrfachkonsonanz, Auslassung ähnlicher Silben, Assimilationen, Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen, Auslassung von Graphemen, Verwechslung von stimmhaften/stimmlosen Konsonanten, Verwechslung ähnlicher Vokale und Konsonanten, falsche Phonem-Graphem-Zuordnung, Übergeneralisierung von Rechtschreibregeln. Nach diesen Kriterien wird die Beobachtungsaufgabe im Anschluss auch ausgewertet.

Die Beobachtungsaufgabe wurde von mir in einer Einzelsituation mit Max durchgeführt. Deshalb waren weitere Beobachtungen hinsichtlich des Problemlöseverhaltens, der Frustrationstoleranz und der Motivation möglich.

1.4.4. Erfassen sprachanalytischer Fähigkeiten

Hinsichtlich der Erfassung sprachanalytischer Fähigkeiten habe ich kein standardisiertes Diagnoseverfahren angewandt, sondern habe meine Beobachtungen, die ich in den Einzelsituationen mit Max gemacht habe, näher betrachtet und sein sprachanalytisches Vorgehen an dem von mir präsentierten Material notiert. Des Weiteren habe ich in den Transkriptionen freier Sprechproben ein besonderes Augenmerk auf Äußerungen von Max gelegt, die auf sprachanalytisches Vorgehen schließen lassen. Auch beim Erstellen freier Schreibproben und der Beobachtungsaufgabe „Alphabetisches Schreiben“ (vgl. FÜSSENICH 2005b) habe ich Max hinsichtlich seines Vorgehens beim Schreiben beobachtet. Vor allem beim Magnet-Buchstaben-Spiel war es mir möglich, sprachanalytische Tätigkeiten zu beobachten und durch Tonaufnahmen festzuhalten.

Besondere Beachtung fand bei meinen Beobachtungen die Fähigkeit, Wörter in Segmente (Silben) zu zerlegen, Wörter auf Phoneme hin abzuhören, Um-

gang und Bildung von Reimen, Veränderbarkeit der Wörter an der Magnettafel und Neubildung von Wörtern durch kleine Veränderungen der Buchstaben.

1.5. Einbettung des Schriftspracherwerbs in den Bereich „Deutsch“ des Bildungsplans 2004

Ergebnis der Kultusministerkonferenz 2004 waren einheitliche Bildungsstandards für den gesamten Bund, die als Empfehlung für die Neuformulierung des Bildungsplans angesehen werden sollten. Daraufhin wurde in Baden-Württemberg der Bildungsplan 2004 verabschiedet, der zum Zeitpunkt meiner Arbeit gültig ist. Neu am Bildungsplan 2004 ist, dass er nicht mehr vorgibt, was gelehrt werden soll, sondern Kompetenzen formuliert sind, die Schüler nach einer gewissen Zeitspanne erworben haben sollen. Im Bildungsplan sind die Kompetenzen für die ersten beiden Klassen formuliert. Diese Zeitspanne soll ermöglichen, besser auf Entwicklungsunterschiede der Kinder eingehen zu können und die Handlungsspielräume zu erweitern. In diesem Kapitel will ich auf die vom Bildungsplan vorgegebenen Kompetenzen für die ersten beiden Klassen der Grundschule eingehen. Max besucht zwar eine Schule für Sprachbehinderte, die einen eigenen Bildungsplan hat, allerdings gilt die Version dieses Bildungsplans als veraltet. Eine neue ist in Arbeit mit dem Ergebnis, dass mir derzeit keine aktuelle Version des Bildungsplans für Schulen für Sprachbehinderte zur Verfügung steht. So richte ich mich nach dem Bildungsplan für die Grundschule und lege besonderes Augenmerk darauf, wie auf Kinder mit Sprachförderbedarf eingegangen wird und dies in der Schule für Sprachbehinderte umgesetzt wird.

Sprachentwicklung ist laut Bildungsplan 2004 ein schöpferischer Prozess und das Ergebnis einer positiven Entwicklung. Auch hier hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass Sprachentwicklung kein isoliertes Lernen verschiedener Teilkompetenzen ist, sondern ein Zusammenspiel mit Wechselwirkungen von

Wortschatz, Begriffsbildung, grammatischen Strukturen, Artikulation, Intonation und metasprachlichen Möglichkeiten darstellt. Als wichtigste Voraussetzung für den Schriftspracherwerb wird die Fähigkeit des Kindes genannt, seine Aufmerksamkeit auf die Form der Sprache lenken zu können und eine ausreichende Gedächtnisspanne zu haben. Deutschunterricht in der Grundschule orientiert sich an Erkenntnissen der Sprachlern-, Lese-, und Hirnforschung. Auf der Basis dieser Wissenschaften hat sich die Sicht auf Schriftspracherwerb dahingehend verändert, dass er nicht mehr als passive Übernahme von Konventionen verstanden wird, sondern als eigenaktive Auseinandersetzung der Kinder mit Schrift. In dieser Auseinandersetzung erwerben Kinder typische Strategien mit deren Hilfe sie Gesprochenes und Gedachtes verschriften. Auch die Sicht auf Fehler hat sich verändert: Sie werden nicht mehr als fehlerhafte Abweichung vom Normsystem gesehen, sondern geben Einblicke in den individuellen Lernstand und in die Denk- und Arbeitsweisen des Kindes. Der Schriftspracherwerb wird als Stufenmodell gesehen, in dem sich Kinder durch die Verbindung von Sprechen, Hören, Sehen, Schreiben und Denken an Rechtschreibkönnen annähern. Daher geben Fehler auch Aufschluss darüber, welche nächste Entwicklungsstufe angeregt werden sollte, um das Kind in seiner individuellen Entwicklung bestmöglich zu fördern.

Ein zentrales Anliegen der Grundschule ist es, dass Kinder die Fähigkeit ausbilden, sich in der Standardsprache zu verständigen. Aber auch Mundart und Umgangssprache sollen einen angemessenen Platz im Deutschunterricht erhalten und die sprachliche Identität der Schüler stärken. Des Weiteren sollen Kinder Sprache als wichtigstes Mittel zur zwischenmenschlichen Verständigung, Wahrnehmung, Verarbeitung und Vermittlung der realen Welt, zur Entwicklung von Vorstellungswelten und zum Nachdenken über sich selbst erfahren und nutzen lernen können. Dabei sollen individuelle Unterschiede in der Zugriffsweise auf die Schrift berücksichtigt werden und der Unterricht von Differenzierung und Individualisierung geprägt sein. Um dieses übergeordnete Ziel zu erreichen, sind Eingangsdiagnosen und ständige Lernstanddiagnosen notwendig, um Lernfortschritte, Lernprobleme und die Entwicklung der Kinder einschätzen zu können. Auf diese Diagnosen hin werden Förderpläne erstellt, die das einzelne Kind in seiner sprachlichen Entwicklung

unterstützen sollen. Im Bildungsplan 2004 wird deutlich artikuliert, dass sich das Fach Deutsch als Fach versteht, das Deutsch auch als Zweitsprache vermittelt. Andere Sprachen sollen einen Platz im Unterricht erhalten, sollen Einblicke in andere Kulturen geben und auf Fremdsprachenunterricht vorbereiten.

Durch gezielte Angebote sollen Schüler zum ständigen Sprachgebrauch angeregt werden und bewusstes Sprachhandeln ausbilden. Voraussetzung dafür sind verlässliche Lese- und Schreibzeiten im Unterricht. Allgemein formuliert soll im Deutschunterricht bei Kindern die Freude am Umgang mit Sprache geweckt werden und sie sollen zum eigenständigen Lesen und Schreiben motiviert werden. Wichtigste Kooperationspartner sind dabei die Eltern.

1.5.1. Didaktische Begründung für den hohen Stellenwert des Schriftspracherwerbs im Bildungsplan 2004

„Auftrag der Grundschule ist die Entfaltung grundlegender Bildung.“ (BILDUNGSSTANDARDS IM FACH DEUTSCH FÜR DEN PRIMARBEREICH, S. 6) Zu eben dieser grundlegenden Bildung gehört auch die Aneignung von Schriftsprache mit all ihren relevanten Teilbereichen. Die Grundschule soll eine Basis für lebenslanges Lernen und Kulturaneignung bilden. Da Sprache als primäres Medium zu verstehen ist, das Lernen erst möglich macht, als Träger von Sinn und Überlieferung, als Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis und als Mittel zur zwischenmenschlichen Kommunikation Bedeutung hat, ist die Grundschule in der Pflicht, Kindern eine grundlegende sprachliche Bildung zu vermitteln. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist für Kinder eine der wichtigsten Grundlagen für Schulerfolg, da Sprache in allen Fächern das Medium des Lernens ist. Sprache sichert die kulturelle und politische Teilhabe und ist somit für das weitere Leben grundlegend.

1.5.2. Kompetenzen und Inhalte für die zweite Klasse

Der Deutschunterricht gliedert sich nach dem Bildungsplan 2004 in verschiedene Arbeitsbereiche, für die einzelne Kompetenzen formuliert werden. Die Bereiche „*Sprechen*“, „*Lesen/Umgang mit Texten und Medien*“, „*Schreiben*“ und „*Sprachbewusstsein entwickeln*“ sollen eng miteinander verknüpft sein und ganzheitlich im Unterricht umgesetzt werden.

SPRECHEN

Kinder sollen lernen, sich verständlich und sprachlich korrekt zu äußern, sich auf einen Sprech Anlass zu beziehen und Inhalte sachgerecht und adressatenbezogen zu formulieren. Sie sollen Einsicht in die Notwendigkeit von Gesprächsregeln gewinnen und Sprechen als Austauschmöglichkeit von Ideen und Meinungen kennen lernen. Sprechen trägt durch die Möglichkeit des Äußerns eigener Ideen zur Identitätsbildung bei und stärkt im Dialog die sozialen Kompetenzen. Außerdem sollen Kinder die Möglichkeit bekommen, kreativ und spielerisch mit gesprochener Sprache in Form von Reimen oder Sprachspielen umgehen zu können.

LESEN/UMGANG MIT TEXTEN UND MEDIEN

Lesefähigkeit wird als wichtigste Kompetenz für eigenständiges Lernen betrachtet. Dies gilt nicht nur für den Deutschunterricht, sondern betrifft alle schulischen Bereiche. Daher wird dieser Arbeitsbereich als sehr wichtig angesehen und es sind dementsprechend viele Kompetenzen formuliert: Kinder sollen im Deutschunterricht Lesemotivation und -freude entwickeln, die sich durch ihr ganzes Leben ziehen soll. Die Inhalte und Methoden orientieren sich an den Erkenntnissen der Sprachlern- und Leseforschung. Kinder können ihre eigenen Inhalte in den Unterricht in Form von Buchpräsentationen und -empfehlungen einbringen. Neben Printmedien sollen auch andere Medien wie Hörbücher, Literaturverfilmungen usw. in den Unterricht mit einbezogen werden. Dadurch wird der Umgang mit verschiedenen Medien geübt und es entwickelt sich Medienkompetenz. Mit ihrer Hilfe lernen Schüler, Informationen aus verschiedenen Quellen zu beziehen. Um Lesekompetenz zu entwickeln, sind Kooperationen mit außerschulischen

Kulturträgern vorgesehen. Darüber hinaus unterstützt das Lesen die Persönlichkeitsentwicklung dahingehend, dass Kinder sich andere Welten erschließen können und ihren Erfahrungshorizont erweitern lernen. Dadurch gelangen sie zu Distanz zu sich selbst und können neue Perspektiven einnehmen. Lesen trägt zum sprachlichen Bereich Semantik bei, der – wie im ersten Kapitel beschrieben – eine hohe Relevanz für den Schriftspracherwerb hat. Kinder sollen bis zur zweiten Klasse verschiedene Textsorten durch handlungs- und produktionsorientiertes Vorgehen kennen lernen und einen kreativen Umgang mit Texten pflegen.

SCHREIBEN

Dieser Arbeitsbereich gliedert sich weiter in die Bereiche „*Texte schreiben*“ und „*Rechtschreiben*“. Der erstgenannte Bereich umfasst unter anderem folgende Kompetenzen: Schüler sollen die unterschiedlichen Funktionen wie Kommunikation oder Ästhetik von Schrift kennen lernen. In der zweiten Klasse lernen die Schüler nach der zuerst eingeführten Druckschrift eine zusammenhängende Schrift und entwickeln ihre persönliche Handschrift weiter. Auch in diesem Arbeitsbereich sollen verlässliche Schreibzeiten und eine anregende Schreibumgebung die Schüler zu Freude an der Schriftsprache anregen. Schreiben soll immer in sinnvollem Zusammenhang stattfinden, es werden also immer möglichst realistische Schreibanlässe ausgewählt. Kinder können ihre Schreibideen entwickeln, diese mit Wissen verknüpfen, recherchieren und den selbst verfassten Text überarbeiten. Adressatenbezogenheit spielt dabei beim Schreiben eine große Rolle. Auch der Umgang mit Nachschlagewerken, Wörterbüchern und neuen Medien, um Informationen zu gewinnen, soll im Bereich „*Texte schreiben*“ umgesetzt werden.

Der Bereich „*Rechtschreiben*“ beginnt mit der Förderung der Fähigkeit, Laute zu unterscheiden und ein Wort auf seinen Lautbestand hin abzuhören und führt bis zur Entdeckung von Regelmäßigkeiten und Besonderheiten geschriebener Sprache. Ziel ist es, dass Kinder orthographische Konventionen beachten und ihren selbst verfassten Text auf diese hin selbst korrigieren und

überarbeiten können. Der Bereich „*Rechtschreiben*“ gehört zum ganzheitlichen Schreibvorgang dazu und soll in die Textproduktion integriert sein.

SPRACHBEWUSSTSEIN ENTWICKELN

In diesem Arbeitsbereich wird der Weg von der Sprache zur Grammatik beschrieben. Kinder sollen ihre Sprache im Vergleich zu anderen Sprachen untersuchen und gelangen so zunehmend zu Wissen über Sprache, das sie auch in ihrer eigenen Sprachproduktion einsetzen können. In diesem Bereich ist die oben ausgeführte Meta- und Extrakommunikation einzuordnen. Dies sind grundlegende Fähigkeiten, die Kinder zum erfolgreichen Schriftspracherwerb benötigen.

1.5.3. Umsetzung der Inhalte des Bildungsplans an der Schule für Sprachbehinderte

In diesem Abschnitt möchte ich speziell auf die konkrete Umsetzung der Inhalte des Bildungsplans 2004 an einer Schule für Sprachbehinderte eingehen, da Max eine solche Schule besucht. Die Schule für Sprachbehinderte stellt den Sonderfall dar, dass die Kinder sich in einer sonderpädagogischen Einrichtung befinden, aber nach dem Bildungsplan für die Regelschule unterrichtet werden, da der Bildungsplan für die Schule für Sprachbehinderte veraltet und eine neue Version noch nicht fertig erarbeitet ist. Außer an Schulen für Körperbehinderte werden Schüler in sonderpädagogischen Einrichtungen meist nach einem speziell für ihre Bedürfnisse angepassten Bildungsplan unterrichtet. Im Fall der Schule für Sprachbehinderte sollte man deshalb verstärkt einen Blick darauf werfen, wie Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich Sprache beachtet werden und ob spezielle Fördermaßnahmen aufgeführt werden.

In der Formulierung der zentralen Aufgaben des Deutschunterrichts ist beschrieben, dass individuelle Unterschiede von Anfang an und über die gesamte Grundschulzeit hinweg berücksichtigt werden. Entwicklungsunterschiede werden in einem Unterricht, der von Individualisierung und Differen-

zierung geprägt ist, ganz klar beachtet. Die Berücksichtigung der Entwicklungsunterschiede gilt für alle Kinder und besonders für Kinder mit Sprachschwierigkeiten, Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben, aber auch für Kinder mit besonderer Sprachbegabung. Im Rahmen dessen werden auch Kinder beschrieben, die die deutsche Sprache noch nicht ausreichend beherrschen, da sie eine andere Muttersprache sprechen. Durch Eingangs- und Lernstanddiagnosen sollen individuelle Förderpläne für Kinder entworfen und die Wirksamkeit dieser Fördermaßnahmen regelmäßig überprüft werden. Ganz explizit wird beschrieben, dass Beratung und Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben stattfinden muss. Individuelle Förderpläne, die im Rahmen eines schulischen Gesamtkonzepts entworfen werden, sollen eine effiziente Förderung möglich machen. Dabei soll Kooperation zwischen Lehrern, Schülern und Eltern stattfinden. Kinder mit Sprachschwierigkeiten sollen hinsichtlich ihrer sprachlichen, kognitiven, emotional-sozialen und motorischen Entwicklung beobachtet und ihre Lernmotivation unterstützt werden. Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl spielen dabei eine wichtige Rolle. Bei länger anhaltenden Schwierigkeiten können Fachkräfte zur Unterstützung bei Diagnose und Förderung hinzugezogen werden. Dabei kann klassen- und schulübergreifend gearbeitet werden.

Spezielle Förderung von Kindern mit Sprachschwierigkeiten wird also im Bildungsplan erwähnt, wenn auch sehr allgemein formuliert. Für die Umsetzung eines Schulkonzepts sind die Schulen selbst verantwortlich. Bekanntlich ist Max an einer Schule für Sprachbehinderte. Wie eine spezielle Sprachförderung dort aussieht, werde ich im Praxisteil meiner Arbeit näher beschreiben.

2. Aussprachestörungen

Traditionelle Bezeichnungen für Störungen im Bereich der Aussprache sind „Stammeln“, „Dyslalie“ oder „Artikulationsstörungen“ (vgl. GROHNFELD 1982, 1990; SCHLENKER-SCHULTE 1990; WENDLAND 1992). Diese Begriffe beziehen sich auf Sprachlaute, d. h. auf tatsächliche, konkrete lautliche Realisationen. Die sprachlichen Auffälligkeiten werden meist durch eine Beschreibung der Einzellaute dargestellt und beziehen sich nicht auf die Struktur des sprachlichen Systems, wobei die Häufigkeit oft als Kategorie der Beschreibung benutzt wird. Die Auffälligkeiten werden unter anderem von GROHNFELD (1980) in die Kategorien „partiell, multipel und universell“ eingeteilt. Außerdem gibt es die Kategorie „Ursachen“ und die „Art der Lautveränderung“. Diese alten Begrifflichkeiten zeigen, dass die sprachliche Beeinträchtigung als eine „Entwicklungssauffälligkeit der Artikulation“ (OSBURG 1997, S. 38 nach BECKER/SOVAK 1983, S. 115) gesehen wird. Hinsichtlich der Therapie sollen Kinder durch kurze Lautübungen zu sprachlichen Veränderungen gelangen. Die sprachliche Auffälligkeit wird also auf eine „Sprechstörung“ (vgl. OSBURG 1997) reduziert.

Dabei werden das lautsprachliche Regelsystem und die damit verbundenen kognitiven Fähigkeiten beim Erwerb dieses Regelsystems vernachlässigt, was jedoch ausschlaggebend für die Sprache der Kinder ist. Wie später in Kapitel 2.2. „Ungestörte Entwicklung der gesprochenen Sprache“ dargestellt wird, ist das kindliche Sprachenlernen mehr als das „Laut-für-Laut-Lernen“. Das Kind als Individuum konstruiert sich selbst sprachliche Regeln. Darüber hinaus bietet die traditionelle Sicht auf Aussprachestörungen kaum Hinweise auf Förderdiagnostik oder den Fachbereich Phonologie.

Im folgenden Kapitel beziehe ich mich deshalb auf eine Begriffsbestimmung, die weiter geht, als Aussprachestörungen auf „Sprechstörungen“ (vgl. OSBURG 1997) zu reduzieren. SCHOLZ hat bereits 1969 dafür plädiert, dass Aussprachestörungen unter phonologischen und phonetischen Gesichtspunkten betrachtet werden müssen. Im nächsten Kapitel betrachte ich solche

Aussprachestörungen, lege dabei aber den Schwerpunkt auf phonologische Störungen, da diese meine praktische Arbeit mit Max betreffen.

2.1. Begriffsbestimmung

Ich orientiere mich in meiner Arbeit an einer linguistischen Ansicht hinsichtlich Aussprachestörungen. Es wird unterschieden zwischen phonetischen – hierbei ist die Realisation von Lauten aus motorischen Gründen oder aufgrund einer Schädigung der Artikulationswerkzeuge beeinträchtigt - und phonologischen Störungen. Phonologie kann als die Lehre von der Verwendung sprachlicher Laute vereinfacht beschrieben werden. Kinder mit phonologischen Störungen sind sich der bedeutungsunterscheidenden Funktion von Phonemen nicht ausreichend bewusst und verwenden deshalb die Phoneme nicht in dieser Funktion. Beispielsweise unterscheiden Kinder mit phonologischen Störungen in der lautlichen Realisation nicht zwischen den Wörtern „Tasse“ und „Kasse“, sondern verwenden für beide Wörter die Realisation „Tasse“. Sie benennen zwei unterschiedliche Gegenstände mit demselben Wort, da sie sich der Tatsache nicht bewusst sind, dass die Realisation von [t] und [k] zur Bedeutungsunterscheidung beiträgt.

Die Definition phonologischer Störungen ist abhängig von der leitenden Theorie. Da der Begriff Phonem, der die grundlegende Einheit der Phonologie darstellt, aufgrund seines Grades der Abstraktheit nicht eindeutig definiert werden kann, fällt auch die Definition seiner Störung schwer.

Ich halte mich in meiner Arbeit an eine Definition von OSBURG (1997) nach SCHOLZ (1983). Hiernach sind phonologisch Störungen

„... gekennzeichnet durch ein abweichendes phonologisches System, das der Aussprache einer Person zugrunde liegt. Dieses abweichende phonologische System ist zu verstehen als eine Menge phonologischer Regeln, die die sprachliche Performanz der jeweiligen Person als ein von der Erwartungsnorm der

Sprachgemeinschaft abweichendes Verhalten charakterisiert. Bei phonologischen Störungen liegt also nicht eine Unfähigkeit vor, bestimmte Sprachlaute produzieren zu können, sondern die Unfähigkeit, produzierbare Sprachlaute in ihrer phonologischen Funktion verwenden zu können.“ (SCHOLZ 1983, S. 313)

Diese Definition ist für meine Arbeit in der Hinsicht passend, dass sie strukturelle Besonderheiten des individuellen Sprachsystems berücksichtigt, die nicht auf phonetischen Grundlagen beruhen, da Max ausschließlich phonologische Störungen aufweist. Max' Störungen können als Unordnung des sprachlichen Systems hinsichtlich einer Norm gesehen werden und sind somit Resultat einer Beeinträchtigung der Organisation des Sprachsystems. Die Lautabweichungen, die nur durch die konkrete Realisation der gesprochenen Sprache erfasst werden können, sind keine zufälligen Produkte, sondern sind durch strukturelle Regelmäßigkeiten gekennzeichnet (vgl. OSBURG 1997). Allgemein können Aussprachestörungen phonologisch, phonetisch oder phonologischer und phonetischer Art sein. In dieser Arbeit beschränke ich mich auf phonologische Störungen.

2.2. Ungestörte Entwicklung der gesprochenen Sprache

HACKER (2002) teilt die Entwicklung der mündlichen Sprache in vier übergeordnete Stadien ein. Dabei unterscheidet er zwischen Perzeption und Produktion als zwei Aspekte des kindlichen Spracherwerbs, die sich im Laufe der Zeit aneinander annähern. Die Perzeptionsentwicklung geht dabei der Produktionsentwicklung etwas voraus, was angesichts der Tatsache, dass Säuglinge sich nicht von Anfang an sprachlich mitteilen, logisch ist. Bereits früh lassen sich unterschiedliche Reaktionen von Säuglingen auf verschiedene Stimmen beobachten. Sie können also in ihrer Wahrnehmung unterschiedliche Stimmen unterscheiden. Es folgen erste Verknüpfungen von Lautketten mit bestimmten Gegenständen wie beispielsweise das *ticktack* der Uhr mit dem Gegenstand selbst. Dabei orientieren sich kleine Kinder vor allem an Betonungen und markanten phonetischen Eigenschaften der Lautkette.

Außerdem ist die lautliche Repräsentation fest mit einem Gegenstand verbunden und wird nicht abstrahiert. Kinder verfügen also bereits im ersten Lebensjahr über verblüffende Fähigkeiten hinsichtlich Akustik und Phonetik, außer Betonungsmustern lässt sich noch kein konkreter Bezug zu einer Sprache herstellen.

Ein wichtiger Schritt in der Entwicklung der mündlichen Sprache stellt das Herauslösen spezifischer phonetischer Gestalten aus längeren Äußerungen dar, so dass Kinder bestimmte Teile einer lautlichen Äußerung eines Erwachsenen wiederholen können. Die phonemische Perzeptionsentwicklung verläuft insgesamt nach Stufen, die von SHVACHKIN (1973) und GARNICA (1973) festgelegt wurden. Auf diese möchte ich an dieser Stelle nicht näher eingehen.

Die Perzeptionsentwicklung ist nicht, wie man annehmen könnte, nach dem Auftreten erster Wörter abgeschlossen, sondern stellt einen Entwicklungsprozess dar, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckt und erst nach Jahren vollständig abgeschlossen ist.

Der Perzeptionsentwicklung folgt leicht zeitverzögert die Produktionsentwicklung, die ich an dieser Stelle nach HACKER (2002) differenzierter in vier Stufen betrachten möchte. Die Darstellung entspricht der normalen Entwicklung der gesprochenen Sprache, später werde ich auf mögliche Störungen auf den verschiedenen Stufen eingehen.

1. Prälinguistisches Stadium

Die erste lautliche Äußerung eines Neugeborenen ist das Schreien. Bereits in den ersten Lebenswochen differenziert sich das Schreien dahingehend, dass die Umgebung des Säuglings den lautlichen Äußerungen kommunikative Absicht unterstellt. So können Eltern aus verschiedenen lautlichen Äußerungen ihrer Säuglinge unterschiedliche Absichten heraushören und reagieren entsprechend auf die „Forderungen“ des Kindes. Dem Schreien folgt das Gurren, das eine neue Art der Vokalisation darstellt. Die Kinder bringen meist vokalähnliche Laute hervor, oft

handelt es sich dabei um sogenannte „Wohlfühllaute“, die vor allem im Kehlkopf gebildet werden. Diesen Lauten folgt das Lallen. In diesem Abschnitt der prälinguistischen Phase erwerben Kinder die wesentlichen sprechmotorischen und artikulatorischen Fähigkeiten durch Ausprobieren. Das Lautinventar ist sehr groß, beinahe alle Laute werden gebildet und allmählich an die Vokale und Konsonanten der Muttersprache angenähert. Kinder beginnen sogenannte „Proto-Wörter“ zu produzieren, sie entwickeln eigene Vokabeln in Anlehnung an die Umgebungssprache. Man muss jedoch davon ausgehen, dass die Kinder lautliche Strukturen nicht nur nachahmen, sondern eigene Lautgestalten schöpfen und diese mit Bedeutungen verknüpfen. Schon in dieser frühen Phase des Erwerbsprozesses üben Kinder also den aktiven und kreativen Umgang mit Sprache. Am Ende der Phase des Lallens gibt es einen allmählichen Übergang zu den ersten Wörtern, die der Muttersprache entsprechen. Dabei kann es Überschneidungen zwischen „Proto-Wörtern“ und echten Wörtern geben. HACKER (2002) geht davon aus, dass die Phase des Lallens Voraussetzung für spätere Ausspracheentwicklung ist, also eine wichtige Komponente der Sprachentwicklung.

2. Phonologie der ersten 50 Wörter

In dieser Phase steht der Erwerb lexikalischer Einheiten im Vordergrund. Die Kinder sind zwischen zehn und 13 Monate alt. Sie greifen einzelne Wörter aus ihrer Umgebungssprache heraus. Dabei stehen lexikalische Einheiten im Vordergrund, sie merken sich also Ganzwörter. Hier findet zunächst eine Einschränkung des in der Phase zuvor ausprobierten Lautinventars statt. Konsonantische und vokalische Segmente sind noch instabil, Kinder realisieren keine eindeutige, gleichmäßige Artikulation. Eine mögliche Erklärung hierfür kann die Tatsache sein, dass sich die Wahrnehmung der Kinder ständig verbessert und somit verändert. Ihre Aussprache passen sie dementsprechend ständig an ihre Wahrnehmung an, so dass sich die Artikulation ständig verfeinert und verändert. Erwachsene reagieren auf die von Kindern produzierte Sprache nach HACKER (2002, S. 21) durch „baby talk, eine vereinfachte und den Fähigkeiten der Kinder angepasste Sprache“. Sie hat im Spracherwerb

der Kinder eine bedeutsame Funktion, ob sie jedoch notwendig ist, bleibt fraglich. Kinder wählen in dieser Phase die von ihnen produzierten Wörter bewusst aus und vermeiden im Gegenzug dazu bestimmte andere Wörter mit anderen Lautfolgen. Die Auswahl der Wörter hängt maßgeblich von der Länge und Komplexität des Wortes ab. Lexikalisches Lernen ist also unter anderem von der phonologischen Struktur und den spezifischen Produktionsstrategien des Kindes abhängig.

3. Erwerb des phonologischen Systems

Sich normal entwickelnde Kinder erreichen diese Entwicklungsstufe etwa mit einem Alter von 18 Monaten. Sie artikulieren erste Zweiwortäußerungen und erwerben somit das syntaktische Prinzip (vgl. CLAHSSEN 1986). In dieser Phase wächst der Wortschatz rapide an, da die Kinder beginnen, ihre Aussprache zu regularisieren und systematisieren, was eine Produktion neuer Wörter zulässt. Bisherige Abweichungen lassen sich auf eine Vereinfachung der Umgebungssprache durch die Kinder zurückführen. In dieser Phase lassen sich nach HACKER (2002, S. 22) die unten folgenden Prozesse beschreiben. Ich beginne mit den phonologischen Prozessen, die in der Entwicklung aller Kindern vorkommen, also obligatorisch sind und meistens in der Entwicklung in dieser zeitlichen Reihenfolge auftreten:

- Auslassung unbetonter Silben
- Labialisierungen
- Alveolarisierung und Plosivierung
- Reduplikationen
- Auslassung finaler Konsonanten
- Reduktion von Mehrfachkonsonanz

Die folgenden Prozesse können auftreten, sind aber nicht so häufig wie die oben genannten:

- Allg. Auslassungen
- Vereinfachung mehrsilbiger Wörter

- Harmonisierungsprozesse: Labialassimilationen, Velarassimilationen, Alveolarassimilationen, prä vokale Stimmgebung
- Substitutionsprozesse: Alveolarisierung, Velarisierung, Labialisierung, Plosivierung, Frikativierung, Affrizierung

Bei normaler Entwicklung überwinden Kinder phonologische Prozesse in einem Zeitraum von etwa zwei bis drei Jahren. Dabei nähern sie sich hypothesengeleitet immer weiter an die Umgebungssprache an. HACKER (2002) betont, dass es zu phonologischen Prozessen und ihrer Überwindung keine Langzeitstudien gibt, man also keine qualitative Aussage über die Entwicklung des phonologischen Systems machen kann.

Mit dem Ende dieser Phase sind wesentliche Grundlagen der Lautsprache auf kognitiver, sprechmotorischer und phonetisch/artikulatorischer Ebene erworben. Im Laufe der Entwicklung kann es Stagnationen und Rückschritte geben, bis die Kinder nach einem mehrere Jahre andauernden Prozess die wesentlichen Grundlagen der Lautsprache erworben haben.

4. Vervollkommnung des phonologischen Systems

Auch hier ist der Übergang von Phase drei schleichend. Kinder, die eine normale Entwicklung durchlaufen, sind in dieser Phase zwischen vier und fünf Jahre alt. Diese Phase kann andauern, bis die Kinder ein Alter von acht Jahren erreicht haben. Die Aussprache verfeinert sich immer weiter. Geprägt ist diese Phase vom Erwerb von Präzision und Konstanz. Die Kinder werden immer sicherer im Umgang mit und der Anwendung von phonotaktischen Regeln, d. h. sie erwerben immer mehr Möglichkeiten der Kombination von Phonemen. In dieser Phase kommt der Schriftspracherwerb als zusätzlich der Aussprache unterstützender Faktor hinzu: Kinder lernen, die gesprochene Sprache zu segmentieren und gewinnen Wissen über Phonem-Graphem-Korrespondenzen. Darüber hinaus lernen Kinder von der Handlungsebene von Sprache zu abstrahieren und legen ihren Blick auf formale Inhalte von Sprache, was sie zu

präziserem Wissen über ihre Aussprache führt. Sie gelangen in dieser Phase zu einem bewussten Zugang zur lautlichen Struktur von Sprache.

Zusammenfassend kann man sagen, dass nach HACKER (2002) der ungestörte Lautspracherwerb von Kindern in vier Phasen verläuft, die nacheinander durchlaufen werden. Innerhalb dieser Entwicklung gelangen Kinder vom ersten Schrei nach der Geburt in einem Zeitraum von ca. acht Jahren zum bewussten Zugang zur lautlichen Struktur von Sprache. Bei diesem Modell bleibt zu beachten, dass es keine Langzeitstudien gibt, die auf Annahmen von HACKER (2002), also Beobachtungen von einzelnen Kindern und deren Entwicklung beruhen. Darüber hinaus werden in diesem Modell der Entwicklung der gesprochenen Sprache keine Kinder mit Störungen der Aussprache beachtet. Deshalb möchte ich auf diese Kinder im nächsten Kapitel vertieft eingehen.

2.3. Störungen des Lautspracherwerbs

In diesem Kapitel nenne ich mögliche Störungen des Lautspracherwerbs anhand der von HACKER (2002) beschriebenen Entwicklungsstufen für den normal verlaufenden Lautspracherwerb. Ich gehe zunächst auf mögliche Störungen nach HACKER (2002) ein. Später vertiefe ich phonologische Störungen, da hier der Schwerpunkt meiner Arbeit liegt, weil Max keine phonetischen, sondern phonologische Störungen in seiner Spontansprache aufweist. Ich ordne die an Max diagnostizierten und beobachteten Störungen in meinem Praxisteil in die hier aufgezählten Störungen ein, so dass dieses Kapitel eine wissenschaftliche Grundlage für die Arbeit mit Max darstellt. Dabei lasse ich das Feld „phonetische Störungen“ außen vor, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde und dieses Themenfeld keinen Bezug zu meiner praktischen Arbeit hat.

Erwerbsprozesse der Lautsprache verlaufen in unterschiedlichem Tempo und wie schon oben erwähnt, gibt es wenige wissenschaftliche Forschungen zur normalen phonologischen Entwicklung. Allerdings wurde von HACKER (2002) beobachtet, dass der Erwerb phonologischer Fähigkeiten innerhalb der vier von ihm aufgestellten Phasen kontinuierlich verläuft, auch wenn Kinder sich manchmal schnell oder langsam entwickeln oder in ihrer Entwicklung Stagnationen auftreten. Allgemein lässt sich festhalten, dass man dann von Erwerbsproblemen sprechen kann, wenn sich ein Kind aussprachemäßig anders als erwartet entwickelt. Dies bezieht sich auf den gesamten zeitlichen Rahmen, in dem die Entwicklung der Lautsprache stattfindet, Störungen können also in allen vier Phasen auftreten. Dabei unterscheidet HACKER (2002) zwischen Störungen, die als zeitliche Verzögerung wahrgenommen werden und andersartigen Verläufen. Die Erfassung dieser Störungen geschieht durch phonetische Transkriptionen oder phonetisch/phonologischen Diagnoseverfahren wie die „Ausspracheanalyse von Kindern mit Aussprachestörungen“ (HACKER/WILGERMEIN 1999). Auch bei den Störungen muss, wie auch bei der normalen Entwicklung, zwischen Perzeption und Produktion unterschieden werden.

Folgende Krankheitsbilder können zu Störungen im normalen Lautspracherwerb führen und müssen zu Beginn jeder Diagnose abgeklärt werden:

- Hörschädigungen
- Mentale Retardierung
- Anatomische Veränderungen im Mund- und Gesichtsbereich
- Zentrale oder periphere Bewegungsstörungen

Es gibt Kinder, die keines dieser Krankheitsbilder aufweisen und trotzdem Störungen im Erwerb des phonologischen Systems vorliegen. Die Problematik eben jener Kinder soll im nächsten Kapitel vertieft werden.

2.4. Phonologische Störungen

Wie schon in Kapitel 2.1. „Begriffsbestimmung“ erwähnt, beschränke ich mich bei der Ausführung meiner Arbeit auf phonologische Störungen, da Max nur solche Störungen aufweist und sich somit meine praktische Arbeit darauf bezieht.

Innerhalb phonologischer Störungen unterscheidet man zwischen unterschiedlichen Störungsbildern. Zunächst zähle ich verschiedene Möglichkeiten der phonologischen Störungen nach HACKER (2002) auf und vertiefe diese in einem zweiten Schritt, da sie am besten auf Max' phonologische Prozesse zutreffen. Folgende Störungen sind beim Erwerb des phonologischen Systems möglich:

- Verzögerungen
- ungewöhnliche phonologische Prozesse
- unausbalancierte Entwicklung
- Lautpräferenz

Verzögerungen können sich in unterschiedlicher Art und Weise ausdrücken. Entweder Kinder benötigen zur Überwindung der dem Alter entsprechenden phonologischen Prozesse mehr Zeit als andere Kinder. Sie halten somit länger an einer kindlichen Sprache fest, ihre Entwicklung ist also der Reihenfolge der Phasen entsprechend unauffällig, jedoch nicht altersgemäß. Oder Kinder benötigen nur für bestimmte phonologische Prozesse mehr Zeit, während die Entwicklung anderer phonologischer Prozesse sich dem Alter entsprechend entwickeln. An dieser Stelle gibt es Überschneidungen mit der unausbalancierten Entwicklung, bei der ähnliche Vorgänge in der lautsprachlichen Entwicklung von Kindern beobachtbar sind.

Mit ungewöhnlichen Prozessen werden solche phonologische Prozesse bezeichnet, die im normalen Entwicklungsprozess der Lautsprache nicht vorkommen. Normalerweise benutzen Kinder phonologische Prozesse, um die Lautsprache der Erwachsenen für sich zu vereinfachen und stellen so ein

für sie ein regelgeleitetes, realisierbares Lautsprachsystem her. Ungewöhnliche phonologische Prozesse vereinfachen das Lautsystem der Normsprache nicht und kommen deshalb auch nicht in der Entwicklung aller Kinder vor. Beispielsweise ist der Prozess der Öffnung, also die Ersetzung mancher Konsonanten durch [h], ein ungewöhnlicher phonologischer Prozess, der die Sprache der Kinder schwer verständlich macht.

Kinder, die eine unausbalancierte Entwicklung im Erwerb des Lautsystems aufweisen, halten an bestimmten Prozessen fest, während sie andere Prozesse der normalen Entwicklung entsprechend überwinden. Dabei können die meisten Erwerbsprozesse gleich sein wie bei sich unauffällig entwickelnden Kindern. Es gibt auch Beispiele, bei denen die Überwindung der meisten phonologischen Prozesse zeitlich verzögert stattfindet. Diese Annahmen beruhen auf einer Untersuchung mit fünf- bis siebenjährigen Kindern mit schweren phonologischen Störungen (HACKER & WEIß 1986). Dabei fiel auf, dass diese Kinder besonders an den folgenden Prozessen festhielten, während sie die Phase der Phonologie der ersten 50 Wörter bereits überschritten hatten:

- Labialassimilationen
- Reduktion von Mehrfachkonsonanz
- Plosivierung

Kinder mit einer unausbalancierten Entwicklung oder Verzögerungen in der Überwindung phonologischer Prozesse halten also an altersmäßig relativ früh auftretenden Prozessen fest, während sie andere bereits überwunden haben. Andere Prozesse wie Labial- und Velarassimilationen, prävokalische Stimmgebung, Harmonisierungsprozesse und Plosivierungen kamen auch zum Tragen.

Weisen Kinder eine Lautpräferenz auf, so benutzen sie auffällig häufig einen oder mehrere bestimmte Laute in ihrer gesprochenen Sprache und setzen diese universell für andere Laute ein.

2.4.1. Analyseverfahren zur Erfassung phonologischer Störungen

Die Diagnose von phonologischen Störungen sollte grundsätzlich in eine allgemeine Sprachdiagnostik eingebettet sein und nicht isoliert betrachtet werden. Dabei sollten auch die folgenden Punkte Beachtung finden: Grammatik, Semantik, kognitiver und intellektueller Entwicklungsstand. Meist werden phonologische Störungen zunächst in Alltagssituationen wahrgenommen. Deshalb sollte auch in der Diagnostik das freie Sprechen einen hohen Stellenwert einnehmen. Es sollte der Gradmesser möglicher Entwicklungen sein und Hinweise darauf geben, was ein Kind als nächstes lernen kann und inwieweit es durch die Aneignung der nächsten Stufe hinsichtlich seiner Alltagssprache profitiert. Auch bei der Diagnose soll nach HACKER (2002) nach Perzeption und Produktion differenziert werden. Unter Perzeption werden Fähigkeiten wie Lautdiskriminierung, Fremdhören und Erfassung feiner lautlicher Unterschiede, Eigenhören und die Fähigkeit der Unterscheidung zwischen der eigenen Sprache und der Erwachsenensprache verstanden. Des Weiteren sollte auch der im Bildungsplan erwähnte Punkt „Sprachbewusstsein“ Beachtung finden. Dabei geht es um die Feststellung, welche interne phonologische Repräsentation und welches unbewusste sprachliche Wissen ein Kind hat und inwieweit es Sprache hinsichtlich Form und Inhalt unterscheiden kann.

Zu einem der wichtigsten und auch von mir in der praktischen Arbeit angewandten Diagnoseverfahren hinsichtlich phonologischer Störungen zählt die „Ausspracheanalyse von Kindern mit Aussprachestörungen“ nach HACKER/WILGERMEIN (1999).

Dieses Verfahren versucht, die Aussprache des Kindes umfassend und systematisch zu beschreiben. Es wird ein Schwerpunkt auf phonologische Regelmäßigkeiten gelegt, die der jeweiligen Aussprache von Kindern zu Grunde liegen. HACKER/WILGERMEIN (1999) haben den Anspruch, die wesentlichen Aspekte des hochsprachlichen Systems durch die im Diagnoseverfahren als Bilder vorgegebenen Wörter abzubilden. Auf wenig relevante Lautstrukturen wird bewusst verzichtet mit Verweis auf die Zielgruppe, die beste-

hende Schwierigkeiten in der Aussprache hat. Darüber hinaus wird auf die Analyse des Vokalsystems von Kindern verzichtet. Da aber alle Wörter im Auswertungsbogen transkribiert werden, ist im Nachhinein auch eine Analyse des Vokalsystems möglich. Das Verfahren hat also nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern stellt einen Kompromiss dar, der ökonomisch, leicht handhabbar und trotzdem aussagekräftig hinsichtlich des phonologischen Systems eines Kindes ist. Auch freie Sprachproben lassen sich mit Hilfe des Auswertungsbogens qualitativ auswerten.

Durch das Verfahren soll eine möglichst umfassende Beschreibung der Aussprache des Kindes entstehen, auf die hin therapeutische Ziele formuliert werden können.

Ich habe dieses Verfahren ausgewählt, da trotz der Möglichkeit der Erfassung von phonetischen Störungen der Schwerpunkt auf der Erfassung phonologischer Störungen liegt, die bei Max bis vor kurzer Zeit noch massiv vorlagen.

Die Auswahl der Wörter umfasst 113 Nomen, die nach HACKER/WILGERMEIN (1999) dem kindlichen Wortschatz entnommen sind. Sie sind durch Bilder dargestellt. Die Wortstruktur orientiert sich an der Häufigkeit der Wortstrukturen in der Hochsprache.

2.4.2. Fördermöglichkeiten von phonologischen Störungen

Bei der Beschreibung von Fördermöglichkeiten für Kinder mit phonologischen Störungen gehe ich zunächst auf allgemeine Grundgedanken zur Förderung ein. In einem zweiten Schritt zähle ich konkrete Inhalte und Methoden der Förderung auf.

2.4.2.1. Grundgedanken zur Förderung von Kindern mit phonologischen Störungen

Auch phonologisch gestörte Kinder verfügen über vielfältige nichtsprachliche und sprachliche kommunikative Kompetenzen. Sie kommunizieren mit ihrem nächstem Umfeld meist erfolgreich und werden von ihren nächsten Bezugspersonen sprachlich verstanden. Dies liegt unter anderem daran, dass das individuelle Sprachsystem eines phonologisch gestörten Kindes regelgeleitet ist. Zudem befindet sich das Kind in einem aktiven Aneignungsprozess von Sprache, in dem es hypothesengeleitet vorgeht, sprachliche Regularitäten entdeckt und produktiv wirksam realisiert (vgl. HACKER 2002). Förderung von Kindern mit phonologisch gestörter Sprache greift also immer in einen Erwerbsprozess ein und versucht, die sprachlichen Handlungsmöglichkeiten des Kindes zu erweitern.

Die Notwendigkeit einer Förderung beruht auf der Feststellung, dass die sprachlichen Erfahrungsmöglichkeiten des Kindes im Alltag nicht ausreichen, um sich die Lautsprache in angemessenem Umfang und Tempo anzueignen. In der Fördersituation wird nun versucht, die sprachliche Umgebung so zu verändern, dass sich die Bedingungen für die Aneignung der Lautsprache verbessern und das Kind bessere Chancen hat, sprachliche Regeln abzuleiten und anzuwenden. Der Ausgangspunkt jeder Förderung beruht auf der freien und zusammenhängenden Rede (vgl. HACKER 2002). Sprache wird als Mittel zur sprachlichen und gegenseitigen Verständigung genutzt und dient auch als zwischenmenschliches Austauschmittel für Bedürfnisse, Wünsche, Erwartungen und Gedanken (vgl. FÜSSENICH 2002). In der Fördersituation werden dementsprechend Situationen geschaffen, in denen alltägliche sprachliche Interaktionen stattfinden können. Dabei gilt allgemein, dass die Erfahrungswelt, Interessen und individuellen Neigungen des Kindes Beachtung finden sollen, zum Beispiel auch im Ausdruck dialektaler Sprache. Innerhalb der sprachlichen Interaktion muss dem Kind die Möglichkeit geboten werden, Sprache funktional und kreativ zu verwenden. Eigene Ideen von Seiten des Kindes finden dabei besondere Beachtung und Gewichtung. Dadurch soll das Kind in seiner Sprache und seinem Handeln unterstützt und

bestärkt werden. Denn nur wenn das Kind selbst handelt und ausreichend spricht, kann es sich erfolgreich sprachliche Regeln aneignen.

Für jede Fördersituation, also auch für die Förderung von phonologisch gestörten Kindern, gelten bestimmte Grundsätze, die die Beziehung zwischen Kind und Lehrperson betreffen: Kind und Lehrperson müssen eine gewisse Beziehung zueinander aufbauen, in der das Kind die Zuversicht und das Vertrauen der Lehrperson in sein Können spüren kann. Wesentliche Bedingungen für eine positive Beziehung sind Wärme, Echtheit und Wertschätzung als Voraussetzung für ein Gefühl des Verstandenwerdens (vgl. HACKER 2002). Im Vordergrund sollten längerfristig ausgelegte Ziele der Förderung stehen. Daneben ist ein geduldiges Vorgehen auf dem Weg zu diesen Zielen notwendig. Kurzfristige Ziele können als Zwischenerfolge gesehen werden, sind aber nur Teil eines langfristig angelegten Ziels.

Jede Förderung muss individuell sein, da sie auf der spezifischen Persönlichkeit des Kindes und seinen Entwicklungsbedingungen beruht. Außerdem verfügt jedes Kind mit phonologischen Störungen über ein individuelles phonologisches System. Beide Aspekte bedürfen einer individuellen und ausführlichen Diagnostik, um die Förderung den Kenntnissen und individuellen Neigungen des Kindes möglichst genau anzupassen.

Grundsätzlich orientiert sich die Förderung an normalen Erwerbsprozessen der Lautsprache. Um ein Förderziel auszuwählen, muss der Entwicklungsstand des Kindes und die zeitliche Abfolge der Entwicklungsschritte bedacht werden, um daraufhin ein Ziel auszuwählen, das im Rahmen der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes liegt (vgl. HACKER 2002). In jeder Förderung bedarf es kleiner Zwischenschritte, um das langfristig angestrebte Ziel erreichen zu können. Auch diese Zwischenschritte müssen am normalen Erwerb orientiert sein, um dem Kind Hilfestellungen zu geben und es nicht zu überfordern. Zwischenschritte können sich auch als sukzessive Annäherung an ein Ziel präsentieren. Diese Annäherung muss als Erfolg auf dem Weg zum langfristigen Ziel gesehen werden und nicht als schlechter Kompromiss.

Entwicklungsschritte verlaufen nicht nach einem zeitlichen Plan und nicht bei allen Kindern in der gleichen Geschwindigkeit. In der Förderung kann es zu Stagnationen und/oder Rückschritten kommen, bevor ein nächstes Zwischenziel erreicht werden kann. Wichtiges Ziel bei der Förderung von Kindern mit phonologischen Störungen ist die Verbesserung der Verständlichkeit in alltäglichen Situationen. Dies kann über eine Erweiterung des Phontypeninventars oder über die Überwindung phonologischer Prozesse erfolgen.

2.4.2.2. Auswahl des Ziels der Förderung

Nach HACKER (2002) müssen bei der Auswahl von Zielen für die Förderung nach der Diagnostik fünf Punkte Beachtung finden:

1. Fragen, die den Umfang und die Art des Phontypeninventars und phonotaktische Besonderheiten betreffen:

Welche lautlichen Segmente verwendet das Kind? Welche Einschränkung hinsichtlich bestimmter Lautgruppen in der Art und dem Ort der Lautbildung sind vorhanden? In welchen Silben- und Wortpositionen sind bestimmte sprachliche Segmente vorhanden? Treten manche Konsonanten oder Lautgruppen nur in bestimmten Positionen auf? Welche Lautfolgen produziert das Kind (auch Mehrfachkonsonanz)? In welchen Wortpositionen tritt Mehrfachkonsonanz auf? Gibt es Wechsel in der Artikulationsstellung silbenanlautender und silbenauslautender Segmente?

2. Anzahl der unter 1. beschriebenen Prozesse

Bei einer kleinen Anzahl an Prozessen wird meist zunächst die Überwindung eines einzelnen phonologischen Prozesses gefördert. Bei einer großen Anzahl phonologischer Prozesse kann in der Zielsetzung die Überwindung mehrerer Prozesse in relativ kurzer Zeit formuliert werden.

3. Art und Bezug der Prozesse zum normalen Erwerb

Zunächst sollen in der Förderung phonologische Prozesse überwunden werden, die idiosynkratisch sind oder im normalen Erwerb nur eine unter-

geordnete Rolle spielen. Des Weiteren werden zunächst frühe phonologische Prozesse überwunden, um sich im weiteren Verlauf der Förderung am normalen Erwerbsprozess zu orientieren.

4. Häufigkeit des Auftretens einzelner Prozesse

Die Förderung setzt nicht automatisch an den häufigsten Prozessen an, da die Förderung am normalen Entwicklungsverlauf orientiert sein muss. Wenn häufig auftretende Prozesse weit außerhalb der Zone der nächsten Entwicklung liegen, sollte zunächst die Überwindung anderer phonologischer Prozesse im Vordergrund stehen.

5. Auswirkung einzelner Prozesse auf die Verständlichkeit

Dieser Gesichtspunkt sollte Beachtung finden, wenn auch hier gilt, dass sich die Förderung an den normalen Entwicklungsschritten orientieren muss. Außerdem sind die Auswirkungen phonologischer Prozesse auf die Verständlichkeit häufig nur schwer zu erfassen.

6. Stimulierbarkeit des Kindes zur Überwindung eines Prozesses

Die Stimulierbarkeit des Kindes lässt sich am besten durch ein Angebot verschiedener Förderaufgaben feststellen und der Beobachtung der Motivation und des Umgangs des Kindes mit dem Material.

7. Funktionelle Belastung einzelner Konsonanten

Konsonanten, die häufig für andere Konsonanten eingesetzt werden, müssen in der Anfangsphase der Förderung Beachtung finden. Ihre funktionelle Belastung und Häufigkeit ihres Auftretens sollten möglichst schnell gesenkt werden.

Erst nach der Durchsicht dieser Punkte ist die Formulierung eines Ziels sinnvoll und möglich. Dabei muss beachtet werden, dass die Prozesse jedes Kindes anders sind und man als Lehrperson jedes Mal mit einem anderen Kind konfrontiert ist, sich also jedes Mal aufs Neue und ausführlich mit den oben angeführten Fragen beschäftigen muss.

2.4.2.3. Inhalte und Methoden der Förderung von Kindern mit phonologischen Störungen

Hinsichtlich der Methodik muss zwischen phonologischen Störungen und Störungen der Artikulation unterschieden werden, da bei letzteren unterstützende Angebote auf artikulatorisch-phonetischer Ebene gegeben werden müssen, um die sprechmotorische Kontrolle in kleinen Schritten aufzubauen (vgl. SCHLENKER-SCHULTE & SCHULTE 1990). Ich werde mich im Rahmen dieses Kapitels nur auf Inhalte und Methoden für die Förderung von Kindern mit phonologischen Störungen beschränken. Dabei geht es vor allem um die Umstrukturierung des phonologischen Systems eines Kindes und um die Überwindung von phonologischen Prozessen. Bei der Förderung von Kindern mit phonologischen Störungen geht es darum, sprachliche Handlungsmöglichkeiten auf der Grundlage von gemeinsamen Tätigkeiten und Handlungen zu erweitern (vgl. HACKER 2002). Diese Situationen lassen sich gut in Spielformaten (vgl. FÜSSENICH & HEIDTMANN 1995) umsetzen.

Im Folgenden werde ich verschiedene Methoden exemplarisch darstellen:

Modellieren

Bei der Beobachtung sprachlicher Interaktion zwischen Eltern und ihren Kindern fällt auf, dass Eltern ihren Kindern sprachliche Strukturen anbieten, die es den Kindern erleichtern, das System der Sprache zu erfassen (vgl. HACKER 2002). Von diesen Verhaltensweisen werden Techniken des Modellierens (vgl. DANNENBAUER 2002) abgeleitet. Diese Technik soll dem Kind ermöglichen, eigenaktiv und durch Handeln die Regelmäßigkeiten des sprachlichen Systems zu entdecken und für sich zu nutzen. Beim Modellieren handelt es sich nicht nur um ein Nachzeichnen von kindlichen Äußerungen, sondern um Austauschprozesse von Lehrpersonen unter Berücksichtigung bestimmter individuell ausgewählter Zielstrukturen (vgl. HACKER 2002). Die Zielstrukturen sind nach den im vorhergehenden Kapitel aufgezählten Fragen ausgewählt. Die sprachlichen Äußerungen der Lehrperson bieten dem Kind also sprachlich korrekte Strukturen an, die in der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes liegen und sein individuelles phonologisches System

thematisieren. Die Auswahl und Komplexität des Wortmaterials muss sich dabei nach der Entwicklungsstufe des Kindes richten. Durch das gehäufte sprachliche Angebot von bestimmten sprachlichen Strukturen soll dem Kind die Relevanz dieser Struktur für die Aussprache klar werden. Die Technik des Modellierens kann in unterschiedlichen Situationen angewandt werden. Ich stelle zwei Situationen exemplarisch vor, die auch in Fördersituationen von Max mit seiner Lehrerin zum Einsatz kamen.

Das *Spiel mit einem Bauernhof aus Holz* hat eine freie Sprechsituation mit Max ergeben, in der an Prozessen der Alveolarisierung gearbeitet wurde. Ziel der Förderung war zu diesem Zeitpunkt die Reduzierung der funktionellen Belastung der Laute [t] und [d], die Max für die Laute [k] und [g] einsetzte. Weiterhin war ein Ziel die Reduzierung von Assimilationen in der Spontansprache von Max. („Auf dem Bauernhof [bɪbts] Kühe“).

Darüber hinaus wurde mit Max mit Hilfe eines *Quartett-Spiels* am Prozess der Alveolarisierung gearbeitet. Ihm war das Spiel mit seinen Regeln bekannt und die Situation der Förderung in ein Spielformat eingebettet. Als Motive für das Spiel wurden Minimalpaare zu den Lauten [k] und [t] sowie [g] und [d] ausgewählt. Durch die Technik des Modellierens und den Misserfolg im Spiel bei inkorrekt Aussprache wurde Max die Relevanz der Laute [k] und [g] im Vergleich zu [t] und [d] bewusst gemacht. Im Laufe der Förderung hat Max den phonologischen Prozess der Alveolarisierung überwunden. Dieses Problem taucht nur noch sehr selten in freien Sprechsituationen auf, vor allem wenn Max aufgeregt ist, schnell und viel spricht.

Minimalpaarbildung

Unterschiedliche sprachliche Ausdrücke können in der Regelsprache durch phonologische Prozesse bei manchen Kindern aussprachemäßig zusammenfallen. So kommt es beim Prozess der Alveolarisierung zum Zusammenfallen der Wörter Tanne und Kanne zu [tanə] sowie zum Zusammenfallen der Wörter reden und Regen zu [re:dən]. Durch bewusste Auswahl solcher Minimalpaare lassen sich Missverständnisse provozieren, die dem Kind die Notwendigkeit der Veränderung seiner Aussprache aufzeigen können. Wie

oben bereits erwähnt, wurde auch mit Max mit Hilfe von Minimalpaaren am phonologischen Prozess der Alveolarisierung gearbeitet. Beim *Quartett-Spiel* war er gezwungen, seine Aussprache zu überprüfen, wenn er im Spiel Erfolg haben wollte. Innerhalb des Spielformats wurde so die Veränderung seiner Aussprache hin zur Zielstruktur sofort mit Erfolg belohnt, was Max weiterhin motivierte, seine Aussprache zu verändern. Schwieriger gestaltete sich die Überwindung der Alveolarisierung in der Spontansprache, da Max in diesen Situationen die Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen [k], [t] und [g], [d] lange nicht einsehen konnte.

Die Arbeit mit Minimalpaaren ist sehr variabel. Sie lassen sich in vielen Situationen einsetzen. Je nach Vorzügen des Kindes können die Angebote von relativ freien modellierenden Situationen bis hin zu eng strukturierten Situationen reichen.

3. Förderung des Lese- und Schreibprozesses bei Kindern mit Aussprachestörungen

Grundsätzlich unterscheidet sich die Förderung des Schriftspracherwerbs von Kindern ohne Aussprachestörungen nicht wesentlich von der Förderung des Schriftspracherwerbs von Kindern mit phonologischen oder phonetischen Störungen. Die Auswahl der Aufgaben hängt jedoch maßgeblich vom wissenschaftlichen Verständnis des Zusammenhangs zwischen gesprochener und geschriebener Sprache ab. Vertreter der Ansicht, dass Kinder Teilleistungen erwerben müssen, um sich erfolgreich den Lerngegenstand Schrift anzueignen, sehen einen linearen Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Kinder bilden durch Schrift ihre gesprochene Sprache ab und produzieren so Fehlschreibungen, da auch ihre gesprochene Sprache von der Norm abweicht. Dabei wird nicht beachtet, dass die geschriebene Sprache kognitive Prozesse anregt, die wiederum die Entwicklung der gesprochenen Sprache beeinflusst. Nach heutigem wissenschaftlichem Stand ist man sich einig, dass der Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache viel komplexer ist und Wechselwirkungen auftreten. Diese Ansicht beeinflusst auch die Auswahl der Förderaufgaben für Kinder mit Aussprachestörungen. Bei der Therapie phonologischer Störungen hat sich der Einsatz von Schrift bewährt. Ebenso kann der bewusste Umgang mit gesprochener Sprache Fortschritte im Schriftspracherwerb erzielen.

3.1. Traditionelle Sicht auf den Zusammenhang zwischen Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb

Aus traditioneller Sicht geht man davon aus, dass Schriftspracherwerb ein sprachlicher Prozess ist. Probleme im Schriftspracherwerb lassen sich also auf den Bereich sprachlicher Fähigkeiten zurückführen. Störungen der gesprochenen Sprache haben ebenfalls negative Auswirkungen auf den Schrift-

spracherwerb. Man geht dann von einem abhängigkeits-theoretischen Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache aus, wobei die gesprochene Sprache als Voraussetzung für erfolgreichen Schriftspracherwerb gesehen wird. Hinsichtlich der Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen ist man der Ansicht, dass Kinder erst dann mit dem Schriftspracherwerb konfrontiert werden sollen, wenn ihre gesprochene Sprache fehlerfrei ist (vgl. ANGERMEIER 1976). Diese Sicht der Vertreter der Teilleistungskonzepte stellt sich als einseitig dar. Sie geht nur auf die Auswirkungen der gesprochenen auf die geschriebene Sprache aus und erkennt keine Wechselwirkungen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Besondere Probleme liegen nach Vertretern dieser Sichtweise in der Fähigkeit der Segmentierung, Diskrimination und Artikulation, die Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb sind. Probleme im Schriftspracherwerb werden häufig auf eine eingeschränkte „lautlich-auditive Differenzierungsfähigkeit“ zurückgeführt (vgl. OSBURG 1997). So sehen Vertreter der Teilleistungskonzepte in „Stammeln“ oder „Poltern“ eindeutig behindernde Faktoren für den Erwerb der geschriebenen Sprache. GRIMM (1994) und WEUFFEN (1995) kommen beide zu der Ansicht, dass Kinder mit Störungen im Bereich der Aussprache beim Erlernen der geschriebenen Sprache Lese- und Rechtschreibprobleme bekommen und dass das schriftsprachliche Niveau von dem der mündlichen Sprache abhängt. Dabei lassen sie außer acht, dass die Fähigkeit, einzelne Segmente zu analysieren, sich erst mit der Entwicklung der geschriebenen Sprache bildet. Nach diesen Ansichten des Zusammenhangs zwischen gesprochener und geschriebener Sprache bekommen Kinder mit Aussprachestörungen auf jeden Fall Probleme im Schriftspracherwerb. Daraus wird für die Förderung gefolgert, dass zunächst die Aussprache trainiert werden und anschließend Teilleistungen wie die „auditive Differenzierungsfähigkeit“ gefördert werden muss (vgl. BREUER/WEUFFEN 1993).

3.2. Zusammenhang zwischen Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb als sprachanalytische Tätigkeit

Durch den Paradigmenwechsel der Sicht auf Schriftspracherwerb ist die Ansicht einer einseitigen Abhängigkeit von gesprochener und geschriebener Sprache und die Annahme, dass die gesprochene Sprache Priorität vor der geschriebenen hat, nicht mehr haltbar. Störungen der gesprochenen Sprache führen nicht zwangsläufig zu Problemen im Schriftspracherwerb. Die deutliche Sprache sollte nach GIESE (1986) aus folgendem Grund nicht überbewertet werden:

„Es ist unbestritten, daß im Erwerbsprozeß Falschschreibungen auftauchen, die auf dialektale Färbungen zurückgeführt werden können: dies ist umso verständlicher, wenn man davon ausgeht, daß der Unterricht gerade auf die Beziehungen von Lautfolgen und Buchstabenfolgen abhebt. Dennoch ist bislang die Beziehung zwischen dem Rechtschreiblernen und der Orientierung an der hochsprachlichen Lautung völlig ungeklärt. Die Hypothese, daß die Verbesserung der Aussprache zu besseren Rechtschreibleistungen führt, ist nicht plausibler als jene, daß der Erwerb orthographischer Fähigkeiten die Aussprachemöglichkeiten verbessert.“ (GIESE 1986, S. 198)

DEHN (1995) hat zwar in Untersuchungen festgestellt, dass alle Kinder, die schriftsprachliche Probleme hatten, auch eine undeutliche Aussprache aufwiesen, zieht daraus jedoch den Schluss, dass die Aneignung des phonematischen Prinzips primär die kognitiven Fähigkeiten des Kindes fordert. Die neue Sicht auf den Schriftspracherwerb ist kognitiv ausgerichtet, so dass Probleme im Schriftspracherwerb nicht nur auf eingeschränkte sprachliche Fähigkeiten der gesprochenen Sprache zurückzuführen sind.

Ganz vernachlässigen darf man jedoch die gesprochene Sprache nicht, da man bei Kindern mit phonologischen Störungen nicht nur von einer auffälligen Aussprache ausgehen kann, sondern auch von einem auffälligen Phonemsystem. Somit haben Kinder mit phonologischen Störungen voraussichtlich Probleme beim Erkennen von Phonemen und Graphemen mit bedeutungsunterscheidender Funktion, da ihr inneres Phonemsystem von

dem der Regelsprache abweicht. In den ersten Phasen des Erwerbsprozesses nimmt die Analyse der eigenen Sprache einen großen Stellenwert ein. Kinder mit phonologischen Störungen sind also in diesen Anfangsphasen des Erwerbsprozesses benachteiligt, wenn man nicht auf ihre individuellen Probleme eingeht. Es bleibt zu beachten, dass nach HACKER (1992) die phonologische Entwicklung beim Schuleintritt noch nicht vollständig abgeschlossen ist, also viele Kinder über kein unauffälliges Phonemsystem verfügen (vgl. OSBURG 1997).

Diagnostisch kann nur schwer festgestellt werden, inwieweit sich Probleme der geschriebenen Sprache auf Probleme der gesprochenen Sprache zurückführen lassen (vgl. OSBURG 1997).

Zusammenfassend ergibt sich nach neuen Erkenntnissen und Ansichten des Schriftspracherwerbs folgende Position: Wird Schriftspracherwerb als sprachanalytische Tätigkeit gesehen, dann bedeutet dies, dass Aussprachestörungen hindernde Bedingungen für erfolgreichen Schriftspracherwerb darstellen können, jedoch nicht in linearer Abhängigkeit notwendig sind.

Nach diesen Erkenntnissen kann die Trennung zwischen Sprachtherapie und Schriftspracherwerb aufgehoben und die Schriftsprache in die Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen integriert werden. So können beide Fähigkeiten erweitert werden. Die geschriebene Sprache macht die gesprochene Sprache bewusster und durch gegenseitige Wechselwirkungen kann auch der Schriftspracherwerb durch bewussten Einsatz der mündlichen Sprache gefördert werden. Diese Position vertiefe ich an konkreten Inhalten der Förderung des Schriftspracherwerbs in Kapitel 3.4. „Förderung des Schriftspracherwerbs durch bewussten Umgang mit der mündlichen Sprache“.

3.3. Allgemeine Überlegungen zur Förderung des Schriftspracherwerbs

Die Förderung von Lese- und Schreibschwierigkeiten muss sich am normalen Verlauf des Schriftspracherwerbs orientieren. Durch die Analyse von Lese- und Schreibproben wird der aktuelle Entwicklungsstand des Kindes hinsichtlich des Lese- und Schreiblernprozesses festgestellt und mit der zeitlichen Abfolge der normalen Erwerbsschritte verglichen. Förderziele müssen daraufhin so ausgewählt werden, dass sie in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (WYGOTSKI 1977, S. 242) liegen. Es soll eine möglichst genaue Passung zwischen den individuellen Voraussetzungen des Kindes und des Lernangebots hergestellt werden, was nur möglich ist, wenn die Stärken und Schwächen des Kindes beim Lesen- und Schreibenlernen differenziert betrachtet werden (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002). Spezifische Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die durch Auseinandersetzung mit Schrift gewonnen werden, sind für erfolgreiches Lesen- und Schreibenlernen nötig. Diese erreichen Kinder durch selbstständige Versuche, sich mit der Schrift auseinanderzusetzen. Förderung im Schriftspracherwerb hat zum Ziel, den Kindern auf der jeweiligen Entwicklungsstufe des Lesen- und Schreibenlernens persönlich wichtige und für sie verständliche Erfahrungen mit der Schrift zu vermitteln (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002). Um dieses Ziel zu erreichen, müssen Lehrende einen Überblick über die Lern- und Entwicklungsprozesse im Schriftspracherwerb haben, den sie durch gezielte, systematisch geordnete und flexibel einsetzbare Beobachtungen des Lernprozesses erhalten. Außerdem müssen sie Wissen über produktive und unproduktive Vorgehensweisen beim Schriftspracherwerb haben, um auf die individuellen Schwierigkeiten der Kinder mit einem angemessenen Angebot von Fördermaterial eingehen zu können, durch welches unterschiedliche Zugriffsweisen auf Schrift eröffnet werden.

Schriftspracherwerb wird als aktiver Prozess angesehen, bei dem sich Kinder die Schrift selbstständig handelnd aneignen. Diese aktive Aneignung kann nur gelingen, wenn ausreichend Motivation vorhanden ist. Bei der Förderung muss also unbedingt beachtet werden, dass für Kinder Lernformen ausge-

wählt werden, bei denen sie ihre Tätigkeit selbst steuern und eigene Ziele selbst bestimmen können. Funktion und Nutzen von Schriftsprache muss ihnen für ihre persönlichen Interessen bewusst werden. Nur so wenden sich Kinder auch außerhalb des Unterrichts und der Förderung der Schrift zu und haben so die Möglichkeit, wichtige Erfahrungen mit Schrift auch außerhalb der Schule zu machen (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002). Lernerfolg ist abhängig von Motivation. Deshalb sollten hinsichtlich der Förderung des Schriftspracherwerbs immer Inhalte aus dem Interessensgebiet des Kindes gewählt werden.

Kinder bringen unterschiedliche Vorerfahrungen mit Schrift in den Unterricht mit ein. Durch den in Kapitel 1 „Schriftspracherwerb“ genannten Paradigmenwechsel hinsichtlich der Sicht auf Schriftspracherwerb haben sich auch die Ansichten von Förderung im Schriftspracherwerb verändert. Ein Ansatz, der die neuen sprachwissenschaftlichen Ansichten von Schriftspracherwerb realisiert, ist der „Whole Language Approach“ aus dem angloamerikanischen Raum, der in Deutschland mit „Spracherfahrungsansatz“ (CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 302) übersetzt wird. Für diesen Begriff gibt LÜTJE-KLOSE (1996, S. 31) folgende Definition:

„Der Whole Language Approach ist ein Ansatz zur integrierten Förderung von laut- und schriftsprachlichen Fähigkeiten in der Schule, der im Rahmen eines fächerübergreifenden, projektorientierten Unterrichts eingesetzt wird [...]. Er eignet sich aufgrund seiner Prinzipien der Individualisierung, Entwicklungsorientiertheit, Prozessorientierung, Betonung der individuellen Bedeutsamkeit der Inhalte und seiner ganzheitlichen Sichtweise von Sprachen besonders für den Einsatz in integrativen Arbeitszusammenhängen.“

Die Definition spiegelt wider, dass beim Vermitteln von Fertigkeiten und damit auch bei der Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten der Blick auf dem Lernenden liegen muss. Sie stehen mit ihren subjektiven Voraussetzungen, Erwerbsprozessen und ihrem individuellen Lernverhalten im Mittelpunkt der Förderung. Mit der Veränderung der Sicht auf Förderung im Schriftspracherwerb ändern sich auch die Inhalte der Förderung, da andere Interessen als früher im Vordergrund stehen. Texte aus dem Umfeld der Lernenden, die mit oder ohne Hilfe der Lehrperson entstehen, stellen die Basis der Förderung

dar und nicht mehr vorgegebene Fibeltex-te. Die Sprache der Kinder ist der Ausgangspunkt für die Förderung. Für ihre Motivation ist es entscheidend, ob sie erfahren, dass ihre Schreibversuche und Darstellungen von Erlebnissen, Beobachtungen und Erfahrungen wertgeschätzt und anerkannt werden. Nur dadurch können Kinder zu der Einsicht gelangen, dass man durch Schreiben etwas persönlich Wichtiges mitteilen und Lesen interessant und unterhaltsam sein kann (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002).

Förderung im Unterricht kann nach BRINKMANN/BRÜGELMANN (1990) nach dem „Vier-Säulen-Modell“ (BRINKMANN/BRÜGELMANN 1990, S. 27) umgesetzt werden. Es umfasst alle wesentlichen Bereiche des Lesen- und Schreibenlernens und berücksichtigt dabei die Vorerfahrungen und Entwicklungsniveaus der Kinder. Der Unterricht wird in vier Bereiche aufgeteilt: „Freies Schreiben eigener Texte“, „Gemeinsames (Vor-) lesen von Kinderliteratur“, „systematische Einführung von Schriftelementen“ und „Leseverfahren, Aufbau und Sicherung des Grundwortschatzes“ (ebd. S. 27). Die vier Säulen haben ihren Ausgangspunkt in einem gemeinsamen Erlebnisrahmen. Aktivitäten zu den vier Säulen können die Kinder dann entsprechend ihrem Entwicklungsniveau nutzen. Konkrete Fördermöglichkeiten in den jeweiligen Bereichen stelle ich später in Kapitel 3.4. „Förderung des Schriftspracherwerbs durch bewussten Umgang mit der mündlichen Sprache“ vor.

3.4. Förderung des Schriftspracherwerbs durch bewussten Umgang mit der mündlichen Sprache

Ich konzentriere mich auf die Förderung des Schriftspracherwerbs, da Max hinsichtlich seiner gesprochenen Sprache dabei ist, die phonologischen Prozesse zu überwinden und sich seine Aussprache stark verbessert hat. Sein Hauptproblembereich liegt im Schriftspracherwerb. Ziel ist es, seine neu gewonnenen Einsichten in das phonologische System zu nutzen und diese auch für den Schriftspracherwerb anzuwenden. In diesem Kapitel stelle ich

die theoretische Grundlage für die Förderung von Max' Schriftspracherwerb vor. Folgende Punkte sind eine Auswahl vieler Fördermöglichkeiten. Ich orientiere mich dabei an den Fähigkeiten und Bedürfnissen von Max.

3.4.1. Förderung der Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz

Um die Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz zu fördern, müssen bestimmte Voraussetzungen beim Kind gegeben sein. Diese Fähigkeiten auf der metasprachlichen Ebene betreffen die Phonemanalyse, Silbensegmentierung, Synthesefähigkeit und das sinnerfassende Lesen. Bei der Förderung ist es wichtig, dass man den Kindern die Möglichkeit gibt, ihre Fähigkeiten zu erweitern, aber auch Zeiten einberechnet, in denen die Kinder die neu erworbenen Fähigkeiten üben und festigen können. Material und Medien müssen so geschaffen sein, dass sie die komplexen Anforderungen beim Lesen und Schreiben auf eine bestimmte Schwierigkeit reduzieren. Dem Kind müssen gezielte Hilfestellungen gegeben werden, dass es sich unbelastet mit dem Problem auseinandersetzen kann, das durch Förderung verbessert werden soll. Für Kinder mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb hat es sich als günstig herausgestellt, wenn man nicht nur Schreibaufgaben anbietet, sondern auch konkretes Material, mit dem das Kind handelnd umgehen kann (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002).

Damit Förderung hinsichtlich der Phonemanalyse erfolgreich ist, muss das Kind fähig sein, seine Aufmerksamkeit bewusst auf seine Artikulation zu lenken. Wenn das den Kindern nicht gelingt, haben sie Schwierigkeiten, einen Zusammenhang zwischen Phonemen und Graphemen zu erkennen. Die Kinder müssen kognitiv in der Lage sein, ihre Aufmerksamkeit weg von der inhaltlichen Ebene der Wörter zu lenken und müssen sich auf die äußere und formale Form von Wörtern konzentrieren können. Erst wenn sie lautliche Aspekte von Sprache beachten können, sind sie beispielsweise in der Lage, Reimwörter zuzuordnen. Später in der Entwicklung zeigt sich die Schwierigkeit, dass manche Phoneme dominanter wahrgenommen werden als andere

und Kinder nur dieses Phonem als Graphem umsetzen. Dadurch kann es zu Problemen mit der Reihenfolge der Grapheme im Wort kommen und es entstehen Fehlschreibungen.

Eine wichtige Unterstützung, die man Kindern mit solchen Problemen geben kann, sind Handzeichen. Durch diese können sie ihre Aussprache bewusster wahrnehmen und sie dienen als Zwischenschritt in der Übersetzung von Lauten in Buchstaben. Handzeichen prägen sich leichter ein und flüchtig gesprochene Laute werden durch den Einsatz der eigenen Hände „greifbarer“. Der Grad der Abstraktheit wird durch eigene Körperbewegungen mit eigenen Körperteilen wesentlich geringer. Handzeichen müssen sinnvoll ausgewählt sein. Sie dürfen sich nicht auf den Inhalt des Wortes oder die Form des Graphems beziehen, da dies den gewünschten Entwicklungsschritt zur Betrachtung der formalen Lautebene von Wörtern nicht unterstützen würde. Es bietet sich an, Handzeichen zu wählen, die die Artikulationsstelle oder die Mundstellung anzeigen. Außerdem kann die Mundbewegung bei der Artikulation im Spiegel betrachtet werden. Diese Methode bietet sich nur an, wenn die Artikulation des Phonems von außen sichtbar ist. Hinsichtlich der Phoneme, die bei der Artikulation sichtbar sind, ist es für Kinder motivierend, wenn man sie bei der Aussprache fotografiert, sie eventuell das Handzeichen dazu machen lässt und man anschließend die Bilder als Hilfe für alle Schüler in der Klasse aufhängt. Jedes Kind kann „seinen“ Buchstaben vorstellen und es lässt sich eine Sammlung von Artikulationsbildern und Handzeichen selbst herstellen. Durch den Einsatz von Handzeichen oder die Betrachtung der eigenen Artikulation im Spiegel werden alle Sinne in die Förderung des Schriftspracherwerbs mit einbezogen.

Die Arbeit mit Minimalpaaren oder Reimwörtern stellt eine weitere Möglichkeit der Förderung hinsichtlich der Phonemanalyse dar. Durch Austausch eines Graphems in einem Wort ändert sich dessen Bedeutung. Dies kann in spielerischer Form durch Einsatz von „Zauberrädern“ (CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 312) oder Buchstaben zum Umklappen geschehen. Die Kinder kommen so im Spiel zu der Erkenntnis, dass sich durch einen kleinen Eingriff ins Wort die Schreibweise, Aussprache und der Inhalt des

Wortes verändert. Durch bewusstes Nachdenken über Grapheme und deren bedeutungsunterscheidende Funktion können Kinder zu der Erkenntnis gelangen, dass es entscheidend für den Inhalt eines Wortes ist, welches Graphem man verschriftet. Verändern eines Wortes ohne großen Aufwand kann auch an einer Metallwand mit Hilfe von Magnetbuchstaben geschehen. Kinder können so, ohne ihr Schreibprodukt auf dem Papier korrigieren zu müssen, die Buchstaben variabel verschieben und aus einem gelegten Wort ein neues Wort machen. Sie können dabei zu der Erkenntnis kommen, dass durch Zutun, Wegnehmen oder Austauschen von Buchstaben neue Wörter mit einem anderen Inhalt entstehen.

3.4.2. Förderung der Fähigkeit, Wörter in kleinere Einheiten zu segmentieren

Silben stellen den natürlichen Sprechrhythmus der Sprache dar. Sie sind Kindern durch Verse, Gedichte und Lieder bereits bekannt und eignen sich deshalb gut zur Förderung von schriftsprachlichen Fähigkeiten. Die Sprache wird durch Segmentierung in Silben verlangsamt, so dass Kinder sich besser auf die lautliche Struktur von Sprache konzentrieren können. Sind die Kinder in der Entwicklung des Schriftspracherwerbs weiter fortgeschritten, kann die Segmentierung von langen und komplexen Wörtern beim Lesen und Schreiben helfen. Häufig stellen dabei einsilbige Wörter ein Problem dar. Kinder, die Schwierigkeiten bei der Silbensegmentierung von Wörtern haben, haben häufig auch Schwierigkeiten beim Lesen, da sie ein Wort Phonem für Phonem synthetisieren, anstatt das Wort in sinnvolle, größere Einheiten zu segmentieren. Beim Verschriften von längeren, komplexen Wörtern kann sich das gleiche Problem zeigen. Dies zeigt sich vor allem bei Wörtern, deren Silben ähnlich sind (Ananas, Banane). Dabei kommt es zu Auslassungen oder Vertauschungen von Silben.

Eine konkrete Möglichkeit der Förderung ist das Schwingen von Silbenbögen. Ich entscheide mich bewusst nicht für Silbenklatschen oder Hüpfen, da dies schnelle, flüchtige Bewegungen sind, die nicht über die gesamte Sprechzeit

einer Silbe andauern. Beim Schwingen von Silbenbögen kann man die Länge und Geschwindigkeit des Bogens selbst steuern, so dass er für kurze Silben wie auch für lange Silben einsetzbar ist. Der Bogen kann mit dem Finger in die Luft oder auf den Tisch geschwungen werden. Anschließend wird das Ergebnis durch kleine Bögen aus Pappe/Holz/usw. auf dem Tisch festgehalten. Falls Kinder das nicht leisten können, kann zunächst eine beliebige Anzahl von Silbenbögen unter das Wort oder Bild gelegt werden. Das Kind fährt dann mit dem Finger beim Sprechen des Wortes die Bögen entlang und nimmt zum Schluss überflüssige Bögen unter dem Wort weg. Das Wort kann dem Kind durch ein Bild, durch das geschriebene Wort oder durch beides präsentiert werden. Später können die Silbenbögen auch nur noch mit dem Stift unter das Wort gemalt werden. Auch beim Lesen bieten Silbenbögen eine Unterstützung. Hier können Silbenbögen bereits unter das Wort gezeichnet sein, so dass das Kind die Segmentierung nicht selbst leisten muss, sondern sich beim Lesen an der vorgegebenen Segmentierung orientieren und seine Konzentration auf die Synthese der größeren Einheiten lenken kann.

Zusätzlich kann die Silbensegmentierung auch in Spielformen auftauchen. Je nach Fähigkeiten des Kindes kann bei allen Spielformen ein Bild des zu lesenden Gegenstandes die Verständlichkeit unterstützen oder man beschränkt sich nur auf Wortmaterial. Ein mögliches Spiel ist das Silbenpuzzle (BRINKMANN/BRÜGELMANN 1990), das in unterschiedlicher Gestaltung hergestellt werden kann.

3.4.3. Förderung der Synthesefähigkeit

Ein entscheidender Schritt in der Leseentwicklung ist die Synthesefähigkeit. Dazu muss das Kind grundlegend erfasst haben, dass es einen Zusammenhang zwischen Lauten und Buchstaben gibt. Beim Lesen kann sich jedoch das Problem ergeben, dass das Kind jedes einzelne Graphem in ein Phonem übersetzt und die Phoneme nicht zusammenzieht. Es kann sich auch eine unproduktive Lese- und Schreibstrategie entwickelt haben, so dass Kinder

versuchen, jedes Wort anhand vom Wortbild zu erkennen. Sie merken sich somit die Graphemfolge und übersetzen nicht einzelne Grapheme in Phoneme. Das Kind kann dann Lesetexte nach einigem Üben auswendig vortragen, kann sie jedoch nicht lesen. Die Kinder sind dann noch nicht zu einer vollständigen Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz gelangt.

CRÄMER/SCHUMANN (2002, S. 314) schlagen den „Wortfächer“ als geeignetes Material zur Förderung der Synthesefähigkeit vor. Auf Pappstreifen sind Grapheme eines Wortes einzeln geschrieben, die Pappstreifen sind mit einer Klammer zusammengeheftet. Das Kind soll nun das gesuchte Wort artikulieren, abhören und die Grapheme auf dem Fächer in die richtige Reihenfolge bringen. Als Unterstützung kann man einen Pappstreifen einfügen, auf dem ein Bild vom gesuchten Wort abgebildet ist, an dem sich das Kind orientieren kann. Dabei muss beachtet werden, dass <sch>, <ck>, <ie> usw. auf einen Pappstreifen geschrieben werden, da Kinder, die Probleme bei der Synthesefähigkeit haben, sich meist im Schriftspracherwerb noch nicht auf einer Entwicklungsstufe befinden, auf der sie orthographische Besonderheiten umsetzen können. Beim Wortfächer ist das Kind dahingehend entlastet, da es alle Grapheme, die im Wort enthalten sind, zur Verfügung hat und sich nur auf das Abhören des Wortes auf die einzelnen Laute hin und das Ordnen der Grapheme in die richtige Reihenfolge konzentrieren kann. Dies ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit der Phonemanalyse. Anschließend kann das Kind sein selbst produziertes Wort mit einer Lösung auf der Rückseite des Wortfächers vergleichen. Beim Vergleich werden Synthesversuche beim Kind angeregt. Durch Verschieben der Papierstreifen lassen sich Fehler einfach korrigieren. Fehler sind damit nicht dauerhaft und stellen für das Kind keine Belastung dar. Somit ist der Wortfächer eine Vorstufe für Aufgaben mit Papier und Stift wie z. B. „Schüttelwörter“ oder „Buchstabensalat“ (CRÄMER/SCHUMANN 2002, S. 314). Auch durch „Lückenwörter“ oder einem „Schieber“ (vgl. ARP&WOLF-WEBER 1988) sind dem Kind Grapheme und eine Sinnerwartung vorgegeben, so dass es sich darauf konzentrieren kann, das Wort auf seine Phoneme abzuhören. Beim Schieber kann sich das Kind sofort selbst kontrollieren und unter dem Schieber nachsehen, ob es das richtige Graphem an der Stelle vermutet hat. Der Schieber kann als Vorstufe

für die Aufgabe „Lückenwort“ (CRÄMER-SCHUMANN 2002, S. 314) gesehen werden, bei der die Kinder den fehlenden Buchstaben in ein Wort mit Stift auf Papier eintragen müssen.

Eine weitere Möglichkeit ist der Einsatz eines Legestreifens. Bei dieser Aufgabe werden dem Kind die für ein Wort benötigten Grapheme nicht mehr vorgelegt, sondern nur noch die Anzahl der Grapheme, die es benötigt, um das Wort korrekt zu verschriften. Durch intensives Abhören des Wortes anhand der eigenen Artikulation soll das Kind aus einem Kasten mit kleinen Holzbuchstaben die richtigen Grapheme aussuchen und auf eine vorgegebene Schiene legen. In dieser Schiene befindet sich ein Streifen mit der korrekten Lösung, die das Kind nach Legen der Grapheme herausziehen und sich selbst kontrollieren kann.

Ähnlich ist auch der Einsatz von Magnetbuchstaben. Alle Grapheme sind auf kleine Holzplättchen gedruckt, die unten mit einem Magnet versehen sind. Das Kind bekommt eine Metallplatte, auf der es die Magnetbuchstaben anordnen kann. Hier kann man den Schwierigkeitsgrad beliebig nach individuellen Fähigkeiten des Kindes verändern: Alle Grapheme oder deren Anzahl vorgeben, Grapheme in Silben bereits vorstrukturieren, Sinnerwartung durch Bilder vorgeben, Arbeit mit einem Bilderbuch, aus dem verschiedene Bilder beschriftet werden sollen usw. Da dieses Material sehr wenige Vorgaben hat, kann man als Lehrperson selbst entscheiden, welche Variante geeignet ist. Darüber hinaus kann man auch den Wünschen und Ideen des Kindes hinsichtlich des Materials entgegenkommen.

Beim Spiel „Wer bekommt die Schachtel?“ (vgl. CRÄMER/SCHUMANN 2002) sind Kinder gezwungen, die vorgegebenen Wörter genau zu lesen, um das Spiel gewinnen zu können. Auf einer Streichholzschachtel ist ein Bild geklebt. Somit weiß das Kind, um welches Wort es sich in dieser Spielrunde handelt. In der Schachtel befinden sich drei Wortkärtchen, wobei nur auf einer der Karten das korrekte Zielwort steht. Die Kinder spielen zu Dritt, jedes Kind zieht eine Karte. Sie stellen sich die Frage „Wer bekommt die Schachtel?“ und jedes Kind muss das Wort auf seiner Karte vorlesen. Anschließend wird

die Entscheidung getroffen, wer das richtige Wort auf seiner Karte hatte. Der Schwierigkeitsgrad dieser Aufgabe lässt sich durch die Auswahl der Wörter auf den Kärtchen variieren. Für schwache Leser wählt man Worte aus, die keine Gemeinsamkeiten haben, so dass Kinder bereits am Anlaut unterscheiden können, welches Wort das Passende zum Bild ist. Bei besseren Lesern können Wörter gewählt werden, die sich klanglich und optisch sehr ähnlich sind, so dass die Kinder die Wörter genau erlesen müssen. Diskussionen darüber, wer das richtige Wort auf seiner Karte hat, können sehr interessant zu beobachten sein.

Ebenfalls eine Möglichkeit der Förderung der Synthesefähigkeit ist der Einsatz eines Memoryspiels. Dies hat den Vorteil, dass die meisten Kinder das Spiel und die Regeln beherrschen, so dass sie sich auf den Inhalt des Spiels konzentrieren können. Das Memory wird so hergestellt, dass jeweils ein Bild und ein Wort ein Paar bilden. Die Kinder dürfen wie gewohnt zwei Karten aufdecken und entscheiden, ob sie zusammenpassen oder nicht. Auch hier kann je nach individuellen Fähigkeiten der Schwierigkeitsgrad durch die Auswahl des Wortmaterials variiert werden. Bei schwachen Lesern wird Wortmaterial ausgewählt, das sich beispielsweise bereits im Anlaut unterscheidet. Bei fortgeschrittenen Lesern ist die Auswahl von ähnlichen Wörtern und Begriffen möglich, so dass man schon genau lesen muss, um zu entscheiden, welche Karten zusammenpassen.

Teil II

Förderung des Schriftspracherwerbs eines Kindes mit Aussprachestörungen

4. Darstellung der Arbeit mit Max

Im folgenden Kapitel werde ich die Arbeit mit Max beschreiben, die sich über einen Zeitraum von drei Monaten hinzog. Ich habe Max bereits im Frühjahr 2009 im Rahmen meines hochschulfernen Blockpraktikums kennengelernt. Max besucht zum Zeitpunkt meiner Arbeit die zweite Klasse einer Schule für Sprachbehinderte in S. Diese Schule ist eine Außenstelle der Schule für Sprachbehinderte in W. In S. werden Schüler vom Schulkindergarten bis zur zweiten Klasse beschult. Pro Jahrgang gibt es nur eine Klasse bzw. eine Kindergarten-Gruppe. Die zweite Klasse, die Max besucht, besteht aus 12 Schülern. Sie setzt sich aus vier Mädchen und acht Jungen zusammen.

Max wohnt in einer sehr ländlich geprägten Ortschaft und hat jeden Tag einen langen Anfahrtsweg zur Schule. An fünf Tagen in der Woche besucht er die Schule von 8.30 Uhr bis 11.50 Uhr bzw. 12.50 Uhr.

Das Klassenzimmer ist ausgestattet mit Regalen und Schränken, in denen sich Materialordner, Bastelmaterial und das Arbeitsmaterial für die Werkstattarbeit unterbringen lässt. Hinten im Zimmer befindet sich eine Lesecke, die aus einer großen Kiste mit Bilder- und Sachbüchern besteht sowie einer Sitzbank. Das Klassenzimmer hat eine große Fensterfront, durch die genügend Licht ins Zimmer einfällt. An der Vorderseite befindet sich eine Tafel und die von den Kindern verwendete Anlauttabelle in großem Format. Außerdem hängen viele selbst hergestellte Arbeiten der Kinder an den Wänden. Bspw. hat jedes Kind einen Briefkasten, in den die anderen Kinder Post einwerfen

können. An der Seite des Klassenzimmers ist der Stundenplan angebracht, die Fächer sind durch verschiedene Symbole gekennzeichnet.

Als Sitzordnung wurde eine U-Form gewählt, Max sitzt an einem Einzeltisch, da er andere Kinder häufig durch körperliche Unruhe stört. Außerdem braucht er viel Platz, um seine Arbeitsmaterialien auf seinem Tisch unterzubringen. Innerhalb der u-förmigen Sitzordnung stehen kleine Sitzbänke. So können sich die Kinder schnell in einem Sitzkreis zusammenfinden, ohne dass Stühle oder Tische verschoben werden müssen.

4.1. Ergebnisse des Einschulungsgutachtens und der letzten sozialpädiatrischen Benachrichtigung

Durch Akteneinsicht war es mir möglich, einen Einblick in Max' bisherige diagnostische Biographie zu bekommen. Ich konnte den Gutachten entnehmen, welche therapeutische Biographie Max bereits hinter sich hat. Im Juli 2008 wurde Max in die Schule für Sprachbehinderte eingeschult. Die erste Vorstellung von ihm in einer sonderpädagogischen Beratungsstelle fand am 17.09.09 statt. Max war also zum Zeitpunkt des ersten Gutachtens 5;6 Jahre alt.

Aus diesem Gutachten geht hervor, dass Max vier Wochen zu früh zur Welt kam. Er war erst sehr spät trocken und sprach seine ersten Wörter mit 3;6 Jahren verhältnismäßig spät. Er besuchte einen Regelkindergarten, in dem er sich lange nicht verständlich machen konnte und aus diesem Grund eine Integrationshilfe in Anspruch nahm. Er fand im Kindergarten kaum Freunde und Spielpartner. Aus medizinischer Sicht hat Max keine Hörprobleme. Er ist jedoch häufig erkältet, so dass seine oberen Atemwege oft blockiert sind. Als Grund für seine häufigen Krankheiten wird im Gutachten das Tragen von zu leichter Kleidung angegeben, Max hat also kein grundsätzliches Defizit hinsichtlich des Immunsystems. Vom sozialpädiatrischen Zentrum in L. wurde

eine muskuläre Hypotonie diagnostiziert, auf Grund derer Max seit dem Jahr 2006 in ergotherapeutischer Behandlung ist und seit Herbst 2006 eine Praxis für Logopädie besucht. Ebenfalls wurde vom diesem sozialpädiatrischen Zentrum die Grob- und Feinmotorik als auffällig beschrieben. Bei der Untersuchung war es Max nicht möglich, auf einem Bein zu hüpfen. Die Hypotonie wurde vor allem mit seiner Sitzhaltung am Tisch begründet, er stützt sich ab oder hängt mit dem Oberkörper über dem Tisch. Seine Bewegungsabläufe werden als „tollpatschig“ beschrieben, Max hat große Probleme im Umgang mit einem Ball oder anderen Sportgeräten. Auch seine Mundmotorik wird als auffällig beschrieben: Er produziert übermäßig Speichel, häufig fehlt der Mundschluss und seine orale Wahrnehmung ist wenig ausgeprägt.

Hinsichtlich der Sprache wird in diesem Schuleingangsgutachten festgestellt, dass Max nur schwer verständlich ist aufgrund seiner verwaschenen Sprache. Des Weiteren werden phonetisch/phonologische Probleme hinsichtlich der Laute [k], [r], und [v] festgestellt. Max nimmt außerdem Assimilationen im Wort vor, Mehrfachkonsonanz wird reduziert und seine Grammatik wird als nicht altersgemäß beschrieben. Er hat Probleme bei der Singular/Plural Bildung und Kasusmarkierungen. Leider konnte ich dem Gutachten keine Beispiele entnehmen, so dass ich die hier beschriebenen Sprachprobleme auch nicht mit Beispielen belegen kann. Sein Wortschatz ist stark von seinen Interessen abhängig. Max hat im Themenbereich „Landwirtschaft“ einen sehr großen Wortschatz, während er über andere Themen kaum sprechen kann. Darüber hinaus spricht er sehr laut und stark dialektal geprägt.

Hinsichtlich der Wahrnehmung wird seine auditive Verarbeitung als auffällig beschrieben: Er kann nur mühsam Anweisungen ausführen. Wenn Max bemerkt, dass er eine Aufgabe nicht angemessen bearbeiten kann, lässt seine Konzentration sehr schnell nach oder er verweigert die Mitarbeit. Häufig zeigt Max keine Reaktion, wenn er angesprochen wird, auch wenn medizinisch keine Hörprobleme festgestellt werden konnten. Im visuellen Bereich des K-ABC schneidet Max gut ab, er kann problemlos Bilder sortieren oder Dreiecke nachbauen. Seine Handlungen begleitet er sprachlich. Aufgaben zur Feststellung der Raum-Lage-Wahrnehmung verweigert er.

Im Kindergarten hatte Max eine Sonderstellung. Durch übermäßigen Speichelfluss und häufige Krankheiten war es ihm nur schwer möglich, zu anderen Kindern Kontakt aufzunehmen, so dass er kaum Freunde finden konnte.

Hinsichtlich seiner Konzentration lassen sich starke Schwankungen beschreiben, wobei die Grenze zwischen Unvermögen und Verweigerung nur schwer zu ziehen ist. Max wurde im Juli 2008 nach einer Besprechung mit den Eltern auf Probe eingeschult. Diese Entscheidung sollte dazu beitragen, dass zu Hause feste Strukturen hergestellt werden, so dass Max lernt, sich selbstständig anzuziehen, gemeinsame Mahlzeiten einzunehmen, ein Arbeitsplatz bereitgestellt wird, Hausaufgaben erledigt werden usw.

Ähnliches wird auch in der letzten sozialpädiatrischen Benachrichtigung vom 3.11.09 beschrieben, bei der Max 7;7 Jahre alt ist. Jedoch gibt es erfreuliche Verbesserungen im Verhalten und der Entwicklung von Max. Ich beschreibe im Folgenden nur die Veränderungen/Verbesserungen in der Entwicklung von Max, die anderen Punkte werden wie oben beschrieben.

Die Diagnose beschreibt folgende Defizite:

Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache, motorische Koordinationsstörungen, Lese- und Rechtschreibstörung, muskuläre Hypotonie, Astigmatismus.

Durch intensive sprachliche Förderung in der Schule hat Max hinsichtlich seiner phonetisch/phonologischen Störungen große Fortschritte gemacht. Trotz einer Pause der Logopädie hat sich seine Aussprache stark verbessert, so dass Aussprachestörungen nur noch selten und nur noch in der Spontansprache vorkommen. Dafür bestehen große Probleme hinsichtlich des Lese- und Rechtschreiberwerbs und es wurde der Verdacht auf eine Störung der Augenmotorik geäußert. Dieser Verdacht wurde auf Schwierigkeiten hin formuliert, die Max hat, wenn er visuell einen Gegenstand verfolgen soll. Dabei verliert er den Gegenstand immer wieder aus der Blickfolgebewegung,

die allgemein als ungenau beschrieben wird. Ob dieses Ergebnis aus einem standardisierten Testverfahren hervorging, kann ich dem sozialpädiatrischen Befund nicht entnehmen. Des Weiteren ergibt sich der Verdacht auf eine Störung der Augenmotorik durch erschwerte Koordination zwischen den Händen und der Auge/Hand Koordination. Max liest zu Hause nicht und in der Schule wenig. Er versucht hingegen, die zu lesenden Wörter zu erraten. Vor allem bei mehrsilbigen Wörtern ergeben sich so große Schwierigkeiten für ihn. Darüber hinaus wird seine Motivation für Schreibarbeiten als nicht sehr hoch eingeschätzt, was Lernfortschritte erschwert. Beim Salzburger Lesetest ist eine quantitative Auswertung der Ergebnisse nicht möglich, da Max das synthetisierende Lesen nicht gelingt. Er errät die Wörter. Eine qualitative Auswertung des Tests liegt den Unterlagen nicht bei. Lauttreue Schreibungen gelangen Max zum Zeitpunkt dieser Diagnose nur eingeschränkt. Er verwechselt zahlreiche Vokale und Konsonanten.

Zusammenfassend wird seine Entwicklung folgendermaßen eingeschätzt: Max hat sprachlich große Fortschritte gemacht. Seine Artikulation hat sich deutlich verbessert, er benötigt keine Logopädie mehr. Zum jetzigen Zeitpunkt bestehen große Lese- und Rechtschreibprobleme, die sich eventuell auf eine Störung der Augenmotorik zurückführen lassen. Seine Spanne für visuelle Aufmerksamkeit ist sehr kurz. Außerdem ist seine auditive Merkfähigkeit nur gering. Väterlicherseits besteht eine positive Familienanamnese für Lese- und Rechtschreibschwäche. Die Wiederaufnahme ergotherapeutischer Maßnahmen wird empfohlen, da Max immer noch motorische Koordinationsschwierigkeiten aufweist. Des Weiteren steht eine Kontrolle beim Hals-Nasen-Ohrenarzt an, um mögliche Veränderungen hinsichtlich des Hörvermögens aufgrund der vielen Infekte der oberen Atemwege auszuschließen. Die nächste Diagnostik wird voraussichtlich im März 2010 stattfinden.

Im Zeitraum meiner Arbeit wurde mit Max im Blicklabor eine Untersuchung seiner Augenmotorik durchgeführt auf Empfehlung des sozialpädiatrischen Zentrums in L. Das Blicklabor ist eine ambulante Möglichkeit, die Blicksteuerung und binokulare Stabilität messen zu lassen. Diese Untersuchung fand

am 5.12.2009 in der Nähe des Wohnorts von Max statt. Aus dem Befund geht hervor, dass Max starke Auffälligkeiten in seiner Blicksteuerung sowie in der binokularen Stabilität aufweist. Die Tests sind laut Unterlagen des Blicklabors weitgehend kognitionsfrei, es werden neuro-biologische Wahrnehmungsfunktionen gemessen und der Schwerpunkt liegt nicht auf intellektuellen Fähigkeiten.

4.2. Ergänzungen zum Gutachten aus eigener diagnostischer Arbeit

Aus den diagnostischen Ergebnissen der Schulakte lässt sich schließen, dass im sozialpädiatrischen Zentrum und auch im Einschulungsgutachten die Schwierigkeiten von Max im Schriftspracherwerb vor allem in Teilleistungsschwächen gesehen werden. Diese Ansicht und somit viele der Ergebnisse entsprechen nicht den neuesten sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen hinsichtlich des Schriftspracherwerbs und müssen deshalb von mir ergänzt werden. Meine Ergänzungen basieren auf Unterrichtsbeobachtungen, Einzelsituationen und Diagnoseverfahren, die ich mit Max hinsichtlich seiner Aussprache und des Schriftspracherwerbs durchgeführt habe.

Die Aussprache betreffend habe ich mit Max die „Ausspracheanalyse von Kindern mit Aussprachestörungen“ nach HACKER/WILGERMEIN (1999) durchgeführt, ohne diese qualitativ oder quantitativ auswerten zu müssen, da Max während des gesamten Diagnoseverfahrens keine Aussprachestörungen aufwies. Ich kann also die in der letzten sozialpädiatrischen Benachrichtigung beschriebenen Fortschritte der Aussprache bestätigen. Max ist dabei, die phonologischen Prozesse zu überwinden und nur noch selten treten in der Spontansprache phonologische Prozesse auf. Sie finden deshalb in meiner weiteren Arbeit keine Beachtung mehr. Folgende Laute sind in der Spontansprache manchmal noch von Alveolarisierung betroffen: [ç] → [t], [k] → [t]. Dabei zeigt sich eine funktionelle Belastung des Lautes [t]. Des Weiteren

nimmt Max Assimilationen vor, wie folgendes Beispiel zeigt: [g₁bt] → [b₁bt]. Reduktion von Mehrfachkonsonanz findet in der gesprochenen Sprache nicht mehr statt, nur in der geschriebenen Sprache wird sie nicht realisiert.

Mundmotorisch auffällig ist weiterhin die verstärkte Speichelbildung, so dass Max beim Versuch, Laute besonders deutlich auszusprechen, häufig spuckt. Fast immer befindet sich Speichel in seinen Mundwinkeln, seine Aussprache ist jedoch nicht mehr unverständlich verwaschen. Max gibt sich hinsichtlich seiner Aussprache im Gespräch mit Erwachsenen viel Mühe und versucht deutlich zu sprechen. Zu seinen Mitschülern findet er immer noch aufgrund von häufigem Spucken, vielen Infekten und auffälligem Sozialverhalten nur selten Kontakt.

Hinsichtlich der Grammatik ist Max altersentsprechend entwickelt. Ohne einen standardisierten Test durchgeführt zu haben, gehen aus Spontansprachproben keine Auffälligkeiten von grammatischen Strukturen hervor.

Die Semantik betreffend sind Max' Fähigkeiten ebenfalls altersgemäß entwickelt. Bei Themengebieten, die ihn interessieren (Landwirtschaft, Technik, Tiere, Pflanzen ...) schätze ich seinen Wortschatz sogar als überdurchschnittlich groß ein im Vergleich zu anderen Kindern der Klasse. Auch in diesem Bereich habe ich keinen standardisierten Test durchgeführt. Jedoch hat Max beim Spiel „Rate Fix“, bei dem man selbst Wörter mit einem bestimmten Buchstaben zu einem Oberbegriff finden muss, keine Probleme gehabt. Auch beim Lesen beweist Max einen gut ausgeprägten Wortschatz, wenn er versucht Wörter zu erraten. Wenn er Kenntnis über den Kontext hat, kann er selbstständig viele Vorschläge für ein Wort machen, das er nicht lesen kann. Hinsichtlich des Problemlöseverhaltens hat sich nie die Situation ergeben, dass Max ein Wort nicht kannte und deshalb nach seiner Bedeutung fragen musste. Kann er jedoch ein Wort nicht lesen, so fragt er nicht nach, was da steht, sondern versucht durch Raten auf die richtige Lösung zu kommen. Er orientiert sich dabei an ihm bekannten Buchstaben im Wort, die er beim Raten an eine beliebige Stelle setzt.

Die Pragmatik betreffend hat Max viele Fähigkeiten, zeigt jedoch auch Defizite auf. Er kann Handlungen und Spiele sprachlich strukturieren und übernimmt von mir formulierte Muster. Max kann selbst sprachlich bestimmen, wer ein Spiel beginnt, wer dran ist und thematisiert die Probleme, die sich im Spielverlauf ergeben. Er kann mir und anderen Mitschülern Spielregeln erklären und antwortet auf Nachfragen richtig. Beim Spielen selbst hält er sich bewusst nicht immer an die Regeln, da sein Wille zu gewinnen gegenüber den Mitschülern sehr ausgeprägt ist. In Spielsituationen mit mir zeigt er dieses Verhalten nicht, was mich zu dem Schluss bringt, dass Max die Spielregeln im Spiel mit Mitschülern absichtlich nicht einhält. Max gelingt es gut, ein Gespräch am Laufen zu halten, wenn er dazu motiviert ist. Wie im Einschulungsgutachten beschrieben wurde, reagiert er auch heute noch nicht immer, wenn man ihn anspricht. Auf Nachfragen beantwortet er jedoch die ihm gestellte Frage korrekt und hat sie wahrgenommen. Meiner Einschätzung nach ist das Schweigen auf das Ansprechen der Versuch, dem Gespräch aus dem Weg zu gehen. Dies tut er besonders häufig, wenn ihm persönliche Fragen gestellt werden wie: „Wie geht es dir heute? Bist du wieder gesund?“ Bei sachlichen Themen hingegen ist Max immer bereit, ein Gespräch zu führen und beherrscht das Turn Taking gut. Auffällig bei der Kommunikation mit ihm ist, dass er seinem Gesprächspartner nur selten in die Augen sieht und offensichtlich Schwierigkeiten damit hat, Blickkontakt dauerhaft zu halten. Dies erschwert dem Kommunikationspartner, die Aufmerksamkeit von Max einzuschätzen, vor allem wenn er zusätzlich keine Antwort auf Fragen gibt. Die Länge des Blickkontakts habe ich während meiner Arbeit mit ihm immer als Anzeichen für Vertrauen und Bestätigung für die Wahl meines Themas/Materials gesehen.

Max' motorische Entwicklung bleibt weiterhin auffällig. Verwunderlich dabei ist, dass Max auf einem Bauernhof aufwächst, sich also körperlich viel bewegt und viel im Freien spielt. Dennoch ist seine Muskulatur auch während meiner Arbeit mit ihm eher hypoton, so dass er nur selten eine aufrechte Körperhaltung am Tisch hat. Auch beim Laufen in engen Räumen fallen seine motorischen Unsicherheiten auf. So fällt Max zum Beispiel auffällig häufig

über seinen eigenen Ranzen oder über die Taschen seiner Mitschüler, wenn er sich im Klassenzimmer bewegt.

Hinsichtlich des Schreibens macht Max phonetische Schreibungen. Er befindet sich nach dem Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens von VALTIN (1993) auf der vierten Stufe. Manchmal verfällt er zurück auf die dritte Stufe und schreibt skelettartig. Die Phonem-Graphem-Korrespondenz ist noch nicht so gesichert, dass Max ohne Probleme schreiben kann, was er hört. Analysiert er seine gesprochene Sprache, nimmt er häufig nur dominante Laute im Wort wahr. Die Fähigkeit der Phonemanalyse hängt stark von seiner Konzentration und Motivation ab.

4.3. Max' Entwicklungsstand innerhalb der Klasse

Die Kinder der Klasse sind daran gewöhnt, an unterschiedlichen Aufgaben differenziert zu arbeiten. Diese Fähigkeit wird durch Werkstattarbeit unterstützt, die zum Zeitpunkt meiner Arbeit zwei Mal pro Woche stattfindet. Die Leistungen der Schüler sind sehr heterogen, wobei Max einer der schwächsten Schüler hinsichtlich des Schriftspracherwerbs ist. In Mathematik gehört er eher zu den leistungstärkeren Schülern. Er rechnet sicher und hat in manchen Sachgebieten ein enormes Wissen. Dieses Wissen bezieht sich vor allem auf den Bereich Landwirtschaft, da er selbst auf einem Bauernhof lebt und in den landwirtschaftlichen Alltag der Eltern und Großeltern mit einbezogen ist. Dieses Themengebiet werde ich auch in Einzelsituationen mit Max immer wieder aufgreifen, um seine Interessen anzusprechen.

Alle Kinder der Klasse sind mit der Arbeit an der Lauttabelle seit der ersten Klasse vertraut und können auch ungeübte Wörter mit ihrer Hilfe verschriften. Max jedoch greift nur selten auf die Lauttabelle zurück, um sich zu versichern, wie man einen Buchstaben schreibt. Bei der lautlichen Analyse von Wörtern hat Max Schwierigkeiten, so dass es ihm nicht sicher gelingt, Wörter in einzel-

ne Phoneme zu zerlegen. So kommt es beim Schreiben häufig zu Fehlern trotz des Einsatzes der Lauttabelle. In der mündlichen Sprache hat Max seit Mitte der ersten Klasse sehr große Fortschritte gemacht. Zur Zeit meines Blockpraktikums in der Klasse war Max für die Mitschüler kaum verständlich aufgrund von phonologischen Störungen. In der Zwischenzeit kann er alle Laute bilden, wenn er sich auf seine Aussprache konzentriert. In der Spontansprache kommen die früher schwerwiegenden Ausspracheschwierigkeiten noch zum Vorschein. Man kann also sagen, dass Max in der mündlichen Sprache auf das Niveau der Mitschüler aufgeschlossen hat.

In der Einzelsituation wird mit Max im Moment am Text eines Theaterstücks gearbeitet, in dem er die Hauptrolle spielt. Diese Aufgabe nimmt er sehr ernst. Wichtige Wörter des Textes werden mit Hilfe eines Leseschiebers und anhand von Spielen mit ihm eingeübt, damit er für das Theaterstück einen Spickzettel schreiben kann, der ihn beim Theaterspielen unterstützt. Die bereits geübten Wörter liest Max sehr flüssig, wobei er diese Wörter nicht liest, sondern sie am Wortbild erkennt.

In Gesprächen mit Lehrerinnen und aus eigenen Beobachtungen heraus ergibt sich ein problematisches Gesamtbild von Max. Deshalb möchte ich im nächsten Abschnitt auf soziale Faktoren eingehen, die Max' Gesamtsituation und auch das schulische Lernen beeinflussen.

In der Klasse herrscht insgesamt ein freundliches Klima. Max ist der einzige Schüler, der von den anderen Kindern häufig gemieden wird. Er ist häufig erkältet, so dass ihm dauerhaft die Nase läuft. Darüber hinaus hustet und niest er viel. Dabei hält er den von anderen Schülern erwarteten Abstand zu ihnen nicht ein. Hinsichtlich seines äußeren Erscheinungsbildes haben sich nach einem Elterngespräch Fortschritte gezeigt. Max kommt nun gepflegt und in frischer Kleidung zur Schule. Durch Beobachtungen im Unterricht und auch in der Einzelsituation mit Max fällt auf, dass er häufig soziale Regeln nicht einhält und seine nonverbale Kommunikation nicht altersgemäß ist. Max hält bei Gesprächen keinen Blickkontakt und kann somit anderen Schülern auch nur eingeschränkt sein Interesse an ihnen zeigen. Er spricht nur selten mit

ihnen und seine Kommunikation mit Mitschülern begrenzt sich meist auf Hinweise und Anweisungen. Des Weiteren entwendet er ihnen häufig Material oder ärgert sie mit kleinen Gemeinheiten. Bei Regelspielen hält sich Max oft nicht an die Normen, obwohl er diese in Einzelsituationen sehr gut beherrscht. Er ist häufig auf seinen eigenen Vorteil bedacht und teilt seinen Missmut mit, wenn ihm dies nicht gelingt. Im Moment befindet sich Max in einer Phase, in der er auch gegenüber Lehrpersonen versucht, sich durchzusetzen. Im Unterricht meldet er sich konsequent nicht bevor er spricht und hält sich damit nicht an gemeinsam vereinbarte Klassenregeln. Mit Material geht er manchmal nicht sorgsam genug um und ändert sein Verhalten auch nach mehrfachen Hinweisen nicht. Dieses Verhalten können die Lehrerinnen seit dem Beginn der Schule nach den Sommerferien 2009 beobachten. Der Auslöser für dieses Verhalten bleibt auch nach einem Elterngespräch unklar. Dieses Verhalten hängt nur indirekt mit Max' Aussprachestörungen und den Problemen im Schriftspracherwerb zusammen, spielt aber dennoch eine Rolle für meine Arbeit mit ihm. Vor allem seine kommunikativen Fähigkeiten sollten auch weiterhin Beachtung finden. Diese werden auch bei meiner Diagnose berücksichtigt.

4.4. Ablauf und Inhalte der Arbeit mit Max in tabellarischer Form

Datum	Inhalte
23.10.09	Unterrichtsbeobachtung hinsichtlich folgender Kriterien: Beteiligung am Unterrichtsgespräch, Umgang mit Material, Sozialverhalten, kommunikative Fähigkeiten, Motivation
6.11.09	Durchführung der Beobachtungsaufgabe „Alphabetisches Schreiben“
9.11.09	Durchführung AVAK
13.11.09	Unterstützung bei der Werkstattarbeit im

	Unterricht
16.11.09	Spiel: Ratefix
20.11.09	Spiel: Ratefix
27.11.09	Spiel: Ratefix; Magnet-Buchstabierspiel
4.12.09	Unterstützung bei der Werkstattarbeit im Unterricht
7.12.09	Magnet-Buchstabierspiel
14.12.09	Magnet-Buchstabierspiel
18.12.09	Lesen des Weihnachtsbuchs
21.12.09	Lesen des Weihnachtsbuchs

Tab. 1: Ablauf und Inhalte der Arbeit mit Max

4.5. Beobachtungsaufgaben und Diagnoseverfahren

Die folgenden Diagnoseverfahren und Beobachtungsaufgaben habe ich angewandt:

- Alphabetisches Schreiben (FÜSSENICH/LÖFFLER 2005)
- Analyseverfahren zur Ausspracheuntersuchung bei Kindern AVAK (HACKER/WILGERMEIN 1999)
- Transkription und Auswertung freier Sprachproben
- Transkription und Auswertung freier Schreibproben

Bei jeder Sitzung mit Max habe ich versucht, mich nicht nur auf die Inhalte des Diagnoseverfahrens und dessen Ergebnisse zu konzentrieren, sondern habe mir auch einen Gesamtüberblick über Max' Verhalten in der Situation und über seine kommunikativen Fähigkeiten verschafft. Außerdem versuche ich immer einen Blick für seine Motivation zu haben, um ein Gespür dafür zu bekommen, mit welchen Inhalten ich ihn ansprechen kann, was für ihn Relevanz hat und wie ich ihn in meinem weiteren Vorgehen unterstützen kann. Ich halte mich also an die bereits im Orientierungsplan für das Land Baden-Württemberg empfohlenen Leitfragen „Was kann das Kind? Was will das

Kind? Was braucht das Kind“ (ORIENTIERUNGSPLAN FÜR BILDUNG UND ERZIEHUNG FÜR DIE BADEN-WÜRTTEMBERGISCHEN KINDERGÄRTEN 2006). Die von BAUMGARTNER/FÜSSENICH (2002) formulierten allgemeinen Therapieprinzipien Kommunikationsbezogenheit, sprachorientierte Konzeption, Strukturierung kindgemäßer sprachlicher Lehr- und Lernsituationen, Beachtung der Eigenwilligkeit und Eigenaktivität des Kindes, Berücksichtigung der individuellen Merkmale kindlicher Spracherwerbsprozesse und Störungssysteme habe ich als Grundlage genommen, um auf dieser Basis mit Max zu arbeiten. Ich habe mich dabei an dem orientiert, was er schon kann, um die nächsten Entwicklungsschritte gezielt zu planen.

4.6. Auswertung der diagnostischen Aufgaben

Im folgenden Kapitel werte ich die von mir angewandten Beobachtungsaufgaben und Diagnoseverfahren aus. Ich beginne mit der Auswertung freier Leseproben, die im Rahmen des Lesens einer Weihnachtsgeschichte aufgenommen wurden. Die freien Leseproben sind in der Partiturschreibweise von mir transkribiert und anschließend hinsichtlich der von BRÜGELMANN (1981) formulierten Taktiken des Lesens und dem Zwei-Wege-Modell des Worterkennens nach SCHEERER-NEUMANN (1990) ausgewertet.

In einem zweiten Schritt transkribiere ich freie Sprachproben von Max mit Hilfe der Partiturschreibweise. Die Gespräche sind während des Magnet-Buchstabier-Spiels entstanden, da sich Max hierbei ausführlich mit dem Gegenstand Schriftsprache beschäftigt und sich sein Verhalten beim Umgang und Vorgehen mit Schrift beobachten lässt. Ich werte diese Transkription daraufhin aus, auf welcher Stufe des Schriftspracherwerbs sich Max befindet, was er bereits kann, was er noch lernen muss und welche für den Schriftspracherwerb wichtigen Fähigkeiten er als nächstes lernen kann. Anhand dieser Transkriptionen ziehe ich einen Schluss über Max' metasprachliche Fähigkeiten, um alle drei im Bildungsplan 2004 genannten Bereiche

(Lesen/Schreiben/Sprachbewusstsein entwickeln) in meiner Auswertung abzudecken.

Hinsichtlich der Aussprache von Max verzichte ich auf die Auswertung eines standardisierten Verfahrens, da er sich in einer Phase befindet, in der er die phonologischen Prozesse in Situationen, in denen er sich seiner Aussprache bewusst ist, überwindet und keine Fehler macht.

4.6.1. Auswertung der Leseprobe „Weihnachtsbuch“

Vor den Weihnachtsferien hat die gesamte Klasse ein von der Lehrerin zusammengestelltes Buch mit einer Geschichte über den Weihnachtsmann und dazu passenden Rätseln bekommen. Dieses durften die Schüler in der letzten Woche vor den Ferien selbstständig zu Hause lesen, die Rätsel lösen und es am letzten Schultag wieder mitbringen, um die Ergebnisse zu besprechen. Für Max war das schriftsprachliche Niveau der Geschichte zu hoch und die Rätsel somit unlösbar. Gemeinsam mit der Lehrerin überlegte ich mir eine Lösung für Max und wir kamen zu dem Schluss, dass auch er ein Weihnachtsbuch bekommt, das von mir auf seine Fähigkeiten hin angepasst wurde. Max hat sein Buch nicht selbstständig zu Hause bearbeitet, sondern in den beiden Sitzungen vor den Weihnachtsferien mit mir gemeinsam gelesen und bearbeitet. Hierbei ist die im Anhang aufgeführte Transkription entstanden, anhand derer ich Max' Fähigkeiten im Lesen auswerte.

Ich habe den Text hinsichtlich folgender Kriterien bearbeitet, um ihm das Lesen zu erleichtern und ihn in seinem Leseprozess zu unterstützen:

- Die Schriftgröße ist mit Punkt 16 groß ausgewählt.
- Der Schrifttyp ist unverschnörkelt und die Buchstaben sind wie bei einer Handschrift umgesetzt.
- Der Text ist aus Gründen der Übersichtlichkeit linksbündig verfasst und nicht im Blocksatz geschrieben.

- Der Zeilenabstand ist größer als der Buchstabenabstand, um Max beim Lesen klare visuelle Strukturen zu bieten.
- Die Sätze sind kurz formuliert.
- Eine Zeile umfasst höchstens einen Satz, bei einem Sinnschritt innerhalb eines Satzes wird die Zeile gewechselt.
- Es wird keine Worttrennung am Zeilenende umgesetzt.
- Der Text ist in vertrauten und einfachen Satzstrukturen geschrieben und Satzmuster werden wiederholt.
- Im Text sind nur wenige lange Wörter enthalten. Die vorhandenen langen Wörter wiederholen sich immer wieder, so dass sie wiedererkannt werden können.
- Mehrmals vorkommende Wörter sind untereinander geschrieben, um den Wiedererkennungswert zu erhöhen.
- Der Text handelt von einem für Kinder vertrauten Thema.

Zunächst freut sich Max sehr über das für ihn angefertigte Weihnachtsbuch, da er bereits bemerkt hatte, dass die anderen Schüler Material bekommen haben, das für ihn nicht lösbar war. Da er grundsätzlich gerne an allen Aktivitäten der Klasse teilnehmen will, war es eine Erleichterung für ihn, eine für ihn lösbare Aufgabe zu erhalten, die er gemeinsam mit mir in Einzelförderung lösen konnte. Er blättert zunächst sein Buch durch und betrachtet alle Seiten. Sofort kann er an der Gestaltung der Seiten erkennen, an welchen Stellen er malen und rätseln darf und wo er lesen sollte. Er kommt jedoch nicht auf den Begriff Überschrift als ich ihn danach frage, was auf der ersten Seite fehle. Er geht davon aus, auf der Linie der ersten Seite seinen Namen schreiben zu müssen. Max kennt jedoch den Begriff Überschrift als ich ihn nenne. Beim Blättern bleibt er am ersten Rätsel hängen und liest die Überschrift von diesem. Danach will er auf der nächsten Seite weiter lesen und kann sich erst durch mich dazu überreden lassen, dass wir auf der ersten Seite zu lesen anfangen sollten, um in der Geschichte einen Zusammenhang erkennen zu können. Er bestätigt dies kurz und blättert auf die erste Seite. Bevor er zu lesen beginnt, versucht er abzulenken, indem er etwas in seinem Mäppchen sucht. Durch Ablenkung versucht Max nicht nur in dieser Situation, den vermeintlich zu hohen Anforderungen zu entgehen. Auch zu einem späteren

Zeitpunkt – im Transkript – versucht Max meinen Fragen auszuweichen und von seinem Defizit beim Lesen abzulenken. Er ist sich seiner Probleme in diesem Bereich also sehr gut bewusst und versucht sie zu umgehen, auch wenn ihn Inhalte des Materials interessieren.

Beim Leseprozess sind folgende Punkte auffällig:

Max erkennt die meisten Grapheme einzeln und kann sie in Laute umsetzen. Buchstabenweises Erlesen gelingt ihm aber häufig nicht, da er schon früh die Synthese abbricht und über den Fortgang des Wortes rätselt. Seine Hypothesen sind häufig falsch, so dass er zu keiner Lösung gelangt. Es folgt ein Beispiel, bei dem Max ein Graphem falsch benennt, obwohl er es auf Nachfrage richtig erkennt.

K = Kind

E = Erwachsener

K	TU	Ü
E	U mit zwei Pünktchen	

Liest Max selbstständig ein Wort, so erliest er den Anlaut meist korrekt und schließt bereits vom Anlaut aus Hypothesen darüber, wie das Wort lauten könnte. Bei dieser Taktik des Erratens des Wortes gelangt er häufig zu falschen Ergebnissen und kann sein Ergebnis anschließend nicht mehr korrigieren. Am folgenden Beispiel, in dem Max das Wort „Geschenke“ lesen will, kann man die Entwicklung hin zu einer falschen Lösung gut beobachten. Er liest die erste Silbe korrekt, erkennt in einem zweiten Schritt auch /sch/ und kommt dann durch die Verwechslung von /e/ mit /i/ zu einer falschen Lösung.

K GERCH GESCH GESCHECH GESCHICH GESCHICHTE

Max gelingt es an dieser Stelle nicht, sein erlesenes Wort mit dem Bild daneben zu vergleichen, um festzustellen, dass auf dem Schlitten Geschenke sind und seine Lösung nicht in den Kontext passt. Auch im folgenden Beispiel

folgt Max einer falschen Hypothese und kann anschließend sein Ergebnis nicht anhand des Kontextes korrigieren:

K DIE ZEI ZWEI ZEIT ZWEIG ZWER CH ZWEIG
E ZW ZWER

Bei diesem Beispiel kommt Max letztendlich doch auf die richtige Lösung, nachdem ich ihn mit einem Fingerzeig auf das Bild neben dem Text hinweise. Außerdem fällt auf, dass Max die von mir gegebenen Hilfen nicht nutzen kann und auf meine Hinweise hin seine Lösung kaum verändert.

Weiterhin fällt mir auf, dass Max anhand vom Anlaut auch Hypothesen über den Fortgang des gesamten Satzes macht. In manchen Fällen verändert er gesamte Sätze, so dass sie zwar zur Geschichte passen, er aber nicht gelesen hat, was vor ihm steht. Am folgenden Satz lässt sich dies gut feststellen: „Die Zwerge suchten ihn.“

K Die Zwerge STAN STON STONTEN VOR DER TIER. Die Zwerge
E

K standen vor der Tür.
E

Aufgrund des Anlauts /s/ im Wort /suchen/ schließt Max auf das Wort stehen. Passend zum Bild liest er dann weiter, dass die Zwerge vor der Tür stehen. Max war mit diesem Ergebnis zufrieden und wollte zum nächsten Satz übergehen.

Insgesamt lässt sich aus der freien Leseprobe entnehmen, dass Max beide Wege des „Zwei-Wege-Modells des Worterkennens“ nach SCHEERER-NEUMANN (1990) anwendet. In vielen Fällen wählt er den „indirekten regelgeleiteten Weg“ (ebd. S. 261) und liest Wörter buchstabenweise oder anhand von größeren Einheiten wie Silben. Dabei tritt besonders häufig das Problem auf, dass Max sinnlose Wortvorformen produziert, die sich nicht mit

seinem inneren Lexikon vergleichen lassen und Max somit häufig zu keiner sinnvollen Lösung kommt. Durch das Raten über den Fortgang eines Wortes anhand des Anlauts entstehen außerdem häufig falsche Wortvorformen, die bei einem Vergleich mit dem inneren Lexikon zwar zu einem sinnvollen, aber nicht zum Kontext passenden Ergebnis führen. Max hat den Vorteil, dass sein inneres Lexikon und somit sein Wortschatz groß ist und er zu beinahe jeder Wortvorform ein für ihn passendes Wort findet. Ist Max im Leseprozess einmal zum Vergleich der Wortvorform mit dem inneren Lexikon gelangt, kehrt er nicht noch einmal in den Text zurück, um sein Ergebnis zu kontrollieren. Er akzeptiert dann falsche Ergebnisse und fährt im Text fort. Weist man Max auf Fehler hin, so geht er häufig gleichgültig damit um. In manchen Fällen gelingt es ihm, Korrekturen anzunehmen und er beginnt beim Lesen noch einmal von vorne oder er ignoriert Hilfen und beharrt auf seiner konfusen Wortvorform. In den Fällen, in denen ein Vergleich der Wortvorform mit dem inneren Lexikon erfolgreich gelingt, wiederholt Max das Wort noch einmal in normaler Aussprache und liest sinnverstehend. Er kann später von ihm gelesene Wörter und Sätze wiederholen und löst auch die Rätsel, die auf Sinnverständnis basieren, ohne Probleme. In manchen Fällen geht Max auch den Weg des direkten Worterkennens. Vor allem bei längeren, komplexeren Wörtern wie „Weihnachtsmann“ kommt Max schnell zu einer korrekten Lösung. Hierbei kommt es einmal zu einem Fehler, Max bezeichnet den Weihnachtsmann als Nikolaus, korrigiert sich auf einen kleinen Hinweis von mir jedoch sofort. In manchen Fällen klappt das direkte Worterkennen gut, in anderen Fällen wählt Max den indirekten regelgeleiteten Weg, obwohl zwei gleiche Wörter direkt untereinander stehen.

4.6.2. Auswertung der freien Schreibprobe „Panda“

Max hat diesen Satz (siehe Anhang) vor Beginn meiner Förderung im Zusammenhang mit einem Bild geschrieben, das er im Rahmen der Werkstattarbeit selbstständig bearbeitet hat. Ihm wurde frei gestellt, ob er einzelne Wörter schreibt oder einen Satz formuliert. Er entscheidet sich für die schwierigere Version, die sein Niveau hinsichtlich des Schriftspracherwerbs überschreitet.

Die Zielstruktur des Satzes lautet: Der Panda isst viel Bambus, er isst und isst und isst. Die Beschreibung von Max Fähigkeiten und Schwierigkeiten orientiert sich im Folgenden immer an dieser Zielstruktur.

Bei der Betrachtung des Satzes fallen folgende Fähigkeiten auf, die Max beherrscht: Max hält sich an mehrere orthographische Regeln, obwohl er sich hinsichtlich seiner Schreibungen auf einer niedrigeren Stufe nach dem Entwicklungsmodell von VALTIN (1993) befindet. So setzt er am Anfang des Satzes Großschreibung um, auch die Substantive Panda und Bambus schreibt er am Wortanfang groß. Zunächst schreibt Max die Substantive klein, verbessert sich anschließend selbst und verändert die Wortanfänge in Großbuchstaben. Die orthographische Regel der Großschreibung scheint jedoch nicht gesichert zu sein, Max setzt sie ohne explizites Wissen über ihren Einsatz ein. Dies zeigt sich darin, dass er auch beim Verb „frisst“ und beim Adjektiv „viel“ Großschreibung einsetzt.

Des Weiteren beachtet Max die Rechtschreibregel der Konsonantenverdoppelung nach kurz gesprochenem Vokal, so verschriftet der orthographisch korrekt die Verben „frisst“ in allen Formen. Ebenso verwendet er bei der Dehnung des /i/ im Adjektiv „viel“ korrekt das /e/ als Mittel der Dehnung.

Max befindet sich noch auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe im Schriftspracherwerb, was sich an folgenden Schreibungen fest machen lässt: Er wendet die „alphabetische Strategie“ (Vgl. GÜNTHER 1986) an, wenn er das Adjektiv „viel“ durch „fiel“ verschriftet. In diesem Fall schreibt Max, was er hört und benutzt das Graphem /f/ universell für den Laut [f] seiner gesprochenen Sprache.

Außerdem verschriftet Max seinen Satz fast ohne Wortgrenzen. Ihm ist somit noch nicht klar, dass die Einheit der geschriebenen Sprache das Wort ist. Insgesamt hat er jedoch Einsicht darin gewonnen, was ein Satz ist und beginnt und beendet diesen an der richtigen Stelle. Auch schreibt Max am Wortanfang groß, wenn er keine Wortgrenze einhält. Da ihm die Wortgrenze zwischen den ersten beiden Wörtern jedoch gelingt, könnte dies auch ein

Hinweis darauf sein, dass ihm die Regel der Wortgrenzen prinzipiell klar ist, seine Konzentration aber nach den ersten beiden Wörtern voll von der Übersetzung von Phonemen in Grapheme eingenommen wird und Wortgrenzen zur Nebensache werden.

Weiterhin fügt Max an einer Stelle ein Graphem hinzu, er verschriftet „Pandal“ für „Panda“. Aus anderen freien Schreibproben von ihm geht hervor, dass er diese Hinzufügung oft vornimmt. Auch in seiner gesprochenen Sprache nimmt er die Hinzufügung von [l] vor, wenn er versucht überdeutlich zu sprechen. In der Spontansprache kommt dieser Prozess während meiner Förderung nicht vor.

Ein weiterer sehr früher Prozess in der Schreibentwicklung ist die spiegelverkehrte Verschriftung der Grapheme /d/ und /D/. Max scheint die Schreibrichtung vor allem ähnlich aussehender Grapheme noch nicht vollständig klar zu sein. So passieren Verwechslungen zwischen /b/ und /d/, sowie Fehlschreibungen beim Graphem /D/. Beim Schreiben des Graphems /e/ fällt auf, dass Max eine andere Schreibrichtung wählt. Er beginnt unten, macht den Bogen nach oben, setzt dann den Stift ab, um den Kopf des /e/ von der anderen Seite her zu vollenden. Dies entspricht nicht einer dynamischen Schreibweise, da Max unnötigerweise den Schreibfluss unterbrechen muss und den Stift bei der Schreibung des /e/ absetzen muss.

Max ersetzt in zwei Fällen den Vokal /i/ durch /e/, in seiner mündlichen Sprache findet keine Ersetzung statt. In der Beobachtungsaufgabe „Alphabetisches Schreiben“ (FÜSSENICH/LÖFFLER 2005a) kommt dieser Prozess in umgekehrter Form vor, Max ersetzt dort /e/ durch /i/. Dies spricht dafür, dass Max den Unterschied zwischen [i] und [e] nicht eindeutig wahrnimmt und somit trotz seiner Kenntnis beider Grapheme keine korrekte Entscheidung treffen kann, welches eingesetzt werden muss. So kommt es zur Schreibung „fesse“ für „frisst“. An dieser Stelle reduziert Max auch Mehrfachkonsonanz auf R1 und schreibt „fesse“ für „frisst“. Dies spricht dafür, dass Max die alphabetische Schreibweise anwendet, dabei jedoch nur den in der Lautsprache prägnanter wahrnehmbaren der Mehrfachkonsonanz

verschriftet. Beim Wort „Bambus“ gelingt ihm die Verschriftung der Mehrfachkonsonanz, da sich diese am Silbensprung befindet und somit beim deutlichen Sprechen gut wahrnehmbar ist.

Grammatische Fehler beachte ich bei der Auswertung dieser Schreibprobe nicht, da Max damit in der mündlichen Sprache keine Probleme hat und sich eigentlich hinsichtlich des Schreibens noch auf Wortebene befindet. Man muss jedoch beachten, dass er den Satzbegriff kennt, ohne Probleme einen vollständigen Satz formulieren kann und versucht, diesen mit allen Satzgliedern umzusetzen.

Zusammenfassend stelle ich bei der Auswertung dieser Schreibprobe fest, dass Max eine sehr unausgeglichene Entwicklung hinsichtlich der Schreibentwicklung durchläuft. Ihm sind viele orthographische Regeln bekannt, die er in seinen Schreibungen umsetzt. Dies lässt darauf schließen, dass sich Max in seiner Entwicklung am Übergang zwischen der vierten Stufe des „Entwicklungsmodells des Lesen- und Schreibenlernens“ nach VALTIN (1993) befindet. Passieren Max auf dieser Ebene entwicklungstypische Fehler, so kann er dieser zur Weiterentwicklung seiner Fähigkeiten nutzen und man kann sie als Notwendigkeiten im Aneignungsprozess des Schriftspracherwerbs ansehen.

Problematisch ist jedoch, dass Fähigkeiten auf früheren Entwicklungsstufen noch nicht ausreichend gesichert sind, so dass Fehlschreibungen entstehen, die frühen Prozessen in der Schreibentwicklung entsprechen. Diese Fehler kann Max nur schwierig zur Weiterentwicklung seiner Fähigkeiten im Schriftspracherwerb nutzen, sie behindern ihn eher im Fortschritt. Förderung muss an einem früheren Punkt ansetzen, um Max Sicherheit in grundlegenden Fähigkeiten des Schriftspracherwerbs zu geben, damit sich seine Entwicklung ungestört fortsetzen kann.

4.6.3. Auswertung der freien Schreibprobe „Nüsse“

Die Schreibungen (siehe Anhang) sind im Unterricht entstanden, bevor meine Förderung mit Max angesetzt hat. Im Unterricht waren Herbstgegenstände behandelt worden und die entsprechenden Wörter dazu kamen häufig in geschriebener Form vor. Alle Kinder der Klasse sollten zu Hause ein Schreibprodukt zu den Inhalten des Unterrichts herstellen, sie durften dabei frei wählen, ob sie auf Satz- oder Wortebene schreiben wollen. Ausschließlich die Lineatur war vorgegeben. Im Unterricht sollten die Kinder anschließend ihre Ergebnisse präsentieren und vorlesen. Max wollte sein Schreibprodukt den Mitschülern nicht zeigen, war aber bereit, ihnen daraus vorzulesen. Er hielt dabei das Blatt vor sich und formulierte vollständige Sätze, die thematisch gut passten. Jedoch hatte er keinen dieser Sätze auf dem Papier realisiert. Sein Vorgehen in dieser für ihn belastenden Situation erinnert an das Vorgehen von kleinen Kindern, die in der präliterarischen Phase dem Verhalten von Erwachsenen nacheifern und so tun, als ob sie vorlesen. Max bemerkt sein Defizit, möchte aber ähnlich gute Ergebnisse wie seine Mitschüler erreichen und täuscht gute Schreibprodukte vor. Auch beim Lesen des Weihnachtsbuchs ist mir solches Verhalten bei ihm aufgefallen.

Es war mir nur möglich, die Wörter auszuwerten, die ich lesen konnte, die anderen Wörter lasse ich außen vor. Die Existenz einiger nicht leserlicher Wörter muss jedoch in der Gesamtbetrachtung der Schreibprodukte Beachtung finden. Sie sprechen dafür, dass Max die Phonem-Graphem-Korrespondenz nicht so gesichert hat, dass er für jeden Laut seiner gesprochenen Sprache ein passendes Graphem verschriften kann. Dies würde bedeuten, dass er noch die „logographemische Strategie“ (Vgl. GÜNTHER 1986) anwendet und nur prägnante Laute im Wort verschriftet und sich an visuellen Merkmalen orientiert.

Die lesbaren Wörter haben folgende Zielstrukturen: Die, Kinder, Wald, sammeln, Nüsse, Dach, Vögel, fliegen, Regen, Buch, Obst. Bei der Auswertung dieser Wörter fallen folgende Dinge auf:

Auf Formalia bezogen fällt auf, dass sich Max bei allgemein schwacher Schreibleistung in allen Fällen an die Lineatur hält. Weiterhin fällt auf, dass er sich an folgende orthographische Regeln hält:

- Max setzt Großschreibung bei allen Substantiven um (Kinder, Nüsse, Wald, Dach, Vögel, Regen, Buch, Obst).
- Er setzt Großschreibung am Anfang des Satzes mit folgender Zielstruktur um: Die Kinder sammeln im Wald Nüsse.
- Er nimmt Konsonantenverdopplung nach kurzem Vokal beim Wort „Nüsse“ vor.
- Er verdoppelt den Vokal bei von ihm lang ausgesprochenem Vokal im Wort „Obst“.

Frühere Entwicklungsstufen im Schriftspracherwerb sind jedoch nicht gesichert. So kommt es zu spiegelverkehrten Schreibung bei /d/ und /b/, was dafür spricht, dass Max das Aussehen und die Schreibweise aller Grapheme noch nicht sicher verinnerlicht hat, obwohl er konsequent mit Groß- und Kleinbuchstaben schreibt. Des Weiteren muss auch bei dieser Schreibprobe die Sonderfunktion des Graphems // beachtet werden. Obwohl Max [l] in der Spontansprache nie einfügt, benutzt er es auffällig häufig in der geschriebenen Sprache. Dabei bleibt mir in dieser Schreibprobe unklar, ob Max lediglich die letzten beiden Grapheme des Wortes „Vögel“ vertauscht und so zur Schreibung „Vögle“ gelangt, oder ob er // als Platzhalter an einer Stelle einsetzt, an der er nicht weiter weiß. Diese Frage bleibt für mich auch beim Wort „fliegen“ offen, für das „fillge“ bzw. „flilge“ verschriftet wird.

Zusammenfassend nutzt Max bei diesem Schreibprodukt hauptsächlich die alphabetische Strategie. So kommt es zu folgender Fehlschreibung, die aber dem Entwicklungsstand der vierten Stufe des „Entwicklungsmodells des Lesen- und Schreibenlernens“ (Vgl. VALTIN 1993) entspricht: Max schreibt „Regn“ für „Regen“.

Wie bei der vorher gehenden Auswertung bereits erwähnt, fällt auch bei diesen Schreibungen eine unausbalancierte Entwicklung in der Schreibent-

wicklung auf. Max wendet wieder verschiedene orthographische Regeln an, ohne Fähigkeiten auf früheren Entwicklungsstufen des Schriftspracherwerbs gesichert zu haben. Diese zweite Auswertung bestätigt mich in meiner Hypothese, dass mit Max' Förderung an einer frühen Entwicklungsstufe angesetzt werden muss, um grundlegende Fähigkeiten des Schriftspracherwerbs zu sichern und ihm eine ungestörte Weiterentwicklung zu ermöglichen.

4.6.4. Auswertung „Alphabetisches Schreiben“ (FÜSSENICH/LÖFFLER 2005b)

Name	Richtig geschriebene Wörter	Reduzierung von Mehrfachkonsonanz	Auslassung von (ähnlichen) Silben	Lautangleichungen (Assimilationen)	Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen	Auslassung von Graphemen	Verwechslung von stimmhaften / stimmlosen Konsonanten	Verwechslung (weiterer) ähnlicher Vokale und Konsonanten	Falsche Phonem-Graphem-Zuordnung
Max	Drachen	Festr	Ans	Guge	GrSec	Schwn	Guge	But	But
		But	Schulat			Schlbr	Schlbr	Zik	Zik
		Schae				Guge	Zik	GrSec	GrSec
		Zik					GrSec	Schulat	Schulat
		Rrntete					Schulat	Kugubil	Rrntete
		Kugubil					Kugubil		Kugubil
		Wust							

Die Beobachtungsaufgabe habe ich zu Beginn meiner Arbeit mit Max am 06.11.2009 durchgeführt. Hinsichtlich seiner Strategien beim Schreiben habe ich förderliche wie auch hinderliche Strategien festgestellt. Bei der ersten Durchführung hat Max gut mitgearbeitet. Er war motiviert zu schreiben und hat alle Wörter während des Schreibens laut und überdeutlich lautiert. Beim Lautieren hat er keine Fehler gemacht, es sind keine phonologischen Prozesse vorgekommen. Er hat sich sichtlich Mühe mit seiner Aussprache gegeben und sich ab und zu Rückmeldung von mir geholt. Max hat die Anlauttabelle jedoch nicht genutzt, obwohl wir davor besprochen hatten, dass er sie gerne als Hilfe benutzen dürfe, wenn er nicht weiß, wie man einen Buchstaben schreibt. So kommt es zur spiegelverkehrten Darstellung des /Z/, wobei sich Max selbstständig korrigiert und zu einer korrekten Schreibung gelangt. Auch bei den Graphemen /d/ und /z/ kommt es zu keiner korrekten Darstellung. Statt /d/ verschriftet Max /b/ und bemerkt seinen Fehler nicht. Dagegen merkt er beim Schreiben des Wortes /Kreuz/, dass ihm die Schreibung nicht gelingt und er den passenden Buchstaben, den er gerne einsetzen würde, nicht kennt. Es kommt zur Schreibung /GrSec/, wobei Max versucht, durch /S/ und /c/ das Phonem [ts] darzustellen. Dies geht aus seinen Lautierungen hervor, die er parallel zum Schreiben macht. Trotz Schwierigkeiten kommt Max nicht auf die Idee, auf die vor ihm liegende Anlauttabelle zu schauen oder mich um Hilfe zu fragen. Er lässt das Ergebnis sichtlich unzufrieden stehen und geht zum nächsten Wort über. Später kommt er noch einmal auf das Wort /Kreuz/ zurück, ohne Verbesserungen vorzunehmen.

Von den in der Auswertungstabelle vorgegebenen Kategorien zur Bewertung kommt am häufigsten eine Auslassung von Graphemen und die Reduzierung von Mehrfachkonsonanz vor. Ebenfalls verwechselt Max häufig Grapheme miteinander. Dies entspricht auch den Auswertungen von freien Sprachproben und lässt mich zu der Hypothese kommen, dass Max' Phonem-Graphem-Korrespondenz noch nicht richtig gesichert ist. Er nimmt nicht alle Phoneme in von ihm laut gesprochenen Wörtern wahr oder ist sich dessen nicht bewusst, dass jedes von ihm gesprochene Phonem einem ganz bestimmten Graphem entspricht. Hinsichtlich des Entwicklungsmodells des Lesen- und

Schreibenlernens von VALTIN (1993) befindet sich Max zwischen der dritten und der vierten Stufe. D. h. er verschriftet manche Wörter noch nach prägnanten Lauten im Wort und stellt sogenannte Skelettschreibungen her (Bsp.: Schlbr für Schlepper). Nach GÜNTHER (1986) wendet Max bei solchen Schreibungen die „logographemische Strategie“ (GÜNTHER 1986, S. 33) an: Max kann zwar Schrift von anderen graphischen Darstellungen unterscheiden, orientiert sich aber an bedeutsamen Merkmalen der Sprache und verschriftet deshalb nur markante Laute im Wort. In der Auswertung von freien Schreibproben fällt auf, dass Max sich bei anderen Wörtern auf der vierten Stufe befindet, die VALTIN (1993) als Stufe der „phonetischen Schreibungen“ (VALTIN 1993, S. 75) bezeichnet. Max folgt dabei dem Prinzip zu schreiben, was er hört (Bsp.: Hunt, Bine). GÜNTHER (1986) nennt das die „Alphabetische Strategie“ (GÜNTHER 1986, S. 33), bei der sich Max der Beziehung zwischen Phonemen und Graphemen bewusst wird und Hypothesen über deren Zusammenhang bildet. Er setzt dann seine individuelle Lautstruktur in Beziehung zu seiner Verschriftung.

Max verwechselt in allen Fällen die Grapheme /u/ und /o/, wobei er sie gegenseitig füreinander einsetzt. Es gibt also kein Graphem, das er bevorzugt. Auch /e/ wird durch /i/ ersetzt (Zik für Zwerg), /e/ für /eu/ (GrSec für Kreuz). Weiterhin auffällig ist die Verwechslung von /d/ mit /b/, woraus sich schließen lässt, dass Max die Form und Schreibweise der Buchstaben noch nicht sicher verinnerlicht hat, was vor allem bei ähnlichen Buchstaben auffällt. In seiner Aussprache unterscheidet er korrekt zwischen [d] und [b].

Bei langen Wörtern lässt Max ähnlich klingende Silben aus, wobei er das Wort schneller spricht als er schreiben kann. So schreibt er den Anfang des Wortes, spricht unterdessen weiter und Schrift und Sprechen finden am Ende des Wortes wieder zueinander, so dass Max den/die letzten Buchstaben des Wortes wieder verschriftet (Bsp.: Ans für Ananas). Bei der Reduzierung von Mehrfachkonsonanz reduziert Max auf R1 (But für Brot) oder auf R2 (Wust für Wurst).

Das Wort *Drache* konnte Max ohne Probleme richtig schreiben. Beim Thema „Herbst“ wurde dieses Wort in der Klasse häufig thematisiert und Max kennt das Schriftbild für dieses Wort. Diese Taktik des Erkennens von Ganzwörtern wendet Max häufig an. Bei der Schreibung von bekannten Wörtern ist er sich sehr sicher und korrigiert sogar Mitschüler, während er bei der Schreibung unbekannter Wörter sofort unsicher wird. Dieses Verhalten spricht dafür, dass Max die „alphabetische Strategie“ (GÜNTHER 1986, S. 33) noch nicht sicher anwendet und sich Wörter vor allem am Schriftbild merkt. Er ist nicht sicher bei der Umsetzung der Laute der gesprochenen Sprache in Grapheme. Dabei ist er sich seiner Unsicherheit bewusst, was durch Vermeidungsverhalten zum Ausdruck kommt.

4.6.5. Beobachtung sprachanalytischer Tätigkeiten

Beobachtungen über sprachanalytische Fähigkeiten von Max habe ich parallel zu den Beobachtungsaufgaben hinsichtlich des Lesens und des Schreibens angestellt und habe dafür kein standardisiertes Verfahren verwendet. Ich habe auf seine Äußerungen über Sprache geachtet und habe während des Magnet-Buchstabier-Spiels immer wieder das Gespräch über Sprache gesucht.

Max kennt die Begriffe „Wort“ und „Satz“ und kann sicher zwischen ihnen unterscheiden. In einer Phase, in der wir beide frei Schreibprodukte mit den Magneten hergestellt haben, habe ich einen Satz formuliert und ihm vorgelegt, was er sofort mit der Aussage „n Satz“ kommentierte. Er selbst schrieb weiterhin auf Wortebene. Beim Lesen fällt auf, dass Max ein Wort gut in kleinere Einheiten wie Silben segmentieren kann. Auch das Schwingen von Silben fällt ihm leicht, er segmentiert auch problemlos längere Wörter wie „Weihnachtsmann“ fehlerfrei in Silben.

Beim Experimentieren mit den Magnetbuchstaben erkennt Max, dass sich durch Veränderung kleiner Einheiten wie Grapheme, die Bedeutung eines gesamten Wortes ändert. Er erkennt Minimalpaare, äußert sich zu ihnen und

hat auch Spaß an der Arbeit mit ihnen. Allerdings wurde hinsichtlich seiner Aussprache viel mit ihm anhand von Minimalpaaren gearbeitet, so dass er sie kennt und um ihre Bedeutung weiß. Beim Magnet-Buchstabier-Spiel bearbeitet Max selbstständig das Minimalpaar Löwe/Möwe:

K

E Und wenn wir jetzt aus dem Löwe eine Möwe machen wollen? Was

K Möwe.

E müsst mer dann verändern? Löwe und Möwe.

K Hm, Möwe. Des L weg und ein M hin.

E

An einer Stelle des Spiels versucht Max selbstständig Wörter zu schreiben, schreibt Artikel und es kommt zu folgendem Dialog:

K Der Die, fertig. Sie (lacht).

E Der, genau. Die Sie. Guck mal,

K Au, ESEM. Esel. Da steht auch ES.

E ich wollt noch schreiben ESEL.

K Ein S brauch ich noch. Ein S, S, S. Essen.

E Ein S? Ist das das Richtige?

An diesem Dialog fällt auf, dass Max selbstständig Wörter erfindet und verschriftet. Dabei handelt es sich nicht um Substantive, sondern um Artikel. Er verändert außerdem selbstständig das Substantiv „Esel“ in „Essen“ und formuliert, welche Grapheme er zur Veränderung benötigt. Dies bestätigt, dass Max sich auf die formale Ebene von Sprache einlassen kann und Wörter nicht mehr nur inhaltlich betrachtet.

Beim Schreiben zusammengesetzter Wörter fällt Max auf, dass mehrere Einzelwörter im großen Wort stecken und kommuniziert dies auch. Er freut sich daran, dass er bereits viel mehr geschrieben habe als dieses eine Wort.

K = Kind

E = Erwachsener

K Also ich sag n P. Ein P und ein P und ein P. Und ein PA

E Papagei,

K PAPA. Hey, Papa ham mer jetzt auch schon gemacht!

E Hm.

K PAPA GEI EI GEI Papagei.

E Super, das ging ja schnell, gut!

K Papa hab ich auch geschrieben (lacht).

E

An einer anderen Stelle ergibt sich bei der Arbeit mit den Magnetbuchstaben eine ähnliche Situation beim Schreiben des von ihm ausgesuchten Wortes „Schwertwal“. Zunächst schreibt Max Wal und will diesen dann in Schwertwal umschreiben.

K SCHWERT! Jetzt hen mer schon male Schwert.

E Ja, Schwert hast

K

E du geschrieben und Wal hast du geschrieben. Und zusammen ist das

K Schwertwal!

E der

Max kann sich also auf die formale Seite von Sprache gut einlassen und hat Freude daran. An anderen Stellen jedoch scheint vor allem das Wissen über die Wortlänge nicht gesichert zu sein.

K Puma ist aber
E So ein langes Wort. Ich glaub, das ist ein Puma.

K auch so ein langes Wort. Puma ist wie Jaguan (Zielstruktur: Jaguar).
E

Diese Aussage kann auch Anzeichen dafür sein, dass Max das Wort „Puma“ nicht schreiben möchte und durch diese Aussage eine Ausrede dafür sucht, es nicht schreiben zu müssen. Die Aussage „Puma ist wie Jaguan“ jedoch bezieht sich eindeutig auf die inhaltliche Seite von Sprache. An dieser Stelle bleibt mir unklar, ob Max die Unterscheidung zwischen formaler Ebene der Sprache und der inhaltlichen Ebene von Sprache bewusst vorgenommen hat.

Beim Spiel „Ratefix“ ist es Max gut gelungen, Wörter zu einem Überbegriff zu finden. Dabei kann er Wörter auf verschiedene Laute hin abhören und entscheiden, ob ein bestimmtes Phonem in einem Wort enthalten ist oder nicht. Dies gelingt ihm sogar bei Phonemen, die er beim Schreiben regelmäßig vertauscht. So ist es ihm auch möglich zu unterscheiden, ob in einem Wort ein [o] oder ein [u] hörbar ist. Ebenso kann Max zwischen [i] und [e] in seiner mündlichen Sprache unterscheiden. Max kann problemlos unterscheiden, ob er ein bestimmtes Phonem am Anfang, in der Mitte oder am Ende eines Wortes wahrnimmt. Bei der Verschriftung dieses Wortes jedoch kommt es trotzdem häufig zu Fehlschreibungen.

Max bereitet es Schwierigkeiten, mit verschiedenen Textsorten umzugehen, was sich eventuell auf mangelnde Erfahrung mit diesen zurückführen lässt. Im Lauf meiner Förderung habe ich das Gefühl bekommen, dass Lesen und Schreiben für Max keinen hohen Stellenwert hat. So nimmt er einen an ihn adressierten Brief von mir nur zur Kenntnis und liest ihn nicht. Auf die Frage, von wem der Brief sei, nennt er seinen eigenen Namen. Er erkennt die

Struktur des Briefs nicht und weiß nicht, an welcher Stelle der Name des Absenders und an welcher Stelle die Anrede platziert ist. Dies ist für mich ein Anzeichen dafür, dass Max zu Hause nicht viel Umgang mit geschriebener Sprache hat. Briefe zu schreiben oder Nachrichten zu bekommen hat für ihn keinen hohen emotionalen Stellenwert, was die Motivation zu Schreibaufgaben im Unterricht erschwert.

4.7. Auswahl der Förderaufgaben für Max

Bei der Auswahl der Förderaufgaben orientiere ich mich an der Entwicklungsstufe, auf der sich Max zum Zeitpunkt meiner Förderung befindet. Nach dem „Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens“ (VATLIN 1993) ist es schwierig, Max auf eine konkrete Stufe einzuordnen, da seine Entwicklung im Schriftspracherwerb bisher unausbalanciert verlaufen ist. Dies hat zur Folge, dass sich Max hinsichtlich seiner Fähigkeiten der Phonem-Graphem-Korrespondenz auf der dritten Stufe des Entwicklungsmodells befindet und teilweise noch Skelettschreibungen herstellt. Jedoch wendet er konsequent einige orthographische Regeln an, was dafür spricht, dass sich seine Fähigkeiten auf der fünften bzw. sechsten Stufe des Entwicklungsmodells einordnen lassen.

In meiner Förderung lege ich den Schwerpunkt auf die Sicherung von grundlegenden Fähigkeiten im Schriftspracherwerb. Deshalb ziele ich mit der Auswahl meiner Förderaufgaben auf die Sicherung der „alphabetischen Strategie“ (GÜNTHER 1986) ab.

Nach der Auswertung der diagnostischen Aufgaben hat sich gezeigt, dass die Förderung zunächst an der Sicherung der Phonem-Graphem-Korrespondenz ansetzen muss, damit Max zu mehr Sicherheit bei der „alphabetischen Strategie“ (Vgl. GÜNTHER 1986) gelangt. Dabei darf nicht aus den Augen verloren werden, dass Max hinsichtlich der Schreibung mancher Grapheme

noch Schwierigkeiten mit der Schreibrichtung hat, weswegen ich mich entschlossen habe, bei der Förderung zur ausschließlichen Verwendung von großen Druckbuchstaben zurückzukehren. Mit diesem vorübergehenden Rückschritt der Anforderungen gebe ich Max die Möglichkeit, seine Konzentration voll auf die Analyse seiner gesprochenen Sprache und die anschließende Umsetzung derer in Grapheme zu lenken. Irritationen durch ähnlich aussehende Grapheme wie /d/ und /b/ sind somit zunächst ausgeschlossen und die Anzahl der Grapheme ist vermindert. Außerdem hält sich Max dadurch nicht an der orthographischen Regel der Großschreibung am Satzanfang und bei Substantiven auf.

Alle Förderaufgaben gestalte ich in Form von Rätseln und Spielen, da dies den Interessen von Max entspricht und ihn zum Schreiben motiviert. Wir spielen zunächst das Spiel „Ratefix“ in verschiedenen Varianten, um die Wahrnehmung verschiedener Laute an verschiedenen Stellen im Wort zu fördern. Das Spiel stellt hohe Anforderungen an den aktiven Wortschatz des Kindes, da es anhand eines Buchstabens ein passendes Wort zu einem Oberbegriff finden muss. Dieses Spiel erwies sich als passend, da Max einen beeindruckend großen Wortschatz hat und diese Stärke im Spiel ausnutzen kann, was ihn zusätzlich zum Spielformat motiviert. Das Spiel bereitet ihm Freude und in einer Zeitspanne von jeweils etwa 20 Minuten geht Max konzentriert vor. Hinsichtlich pragmatischer Fähigkeiten gelingt es Max gut, seine Handlungen sprachlich zu gliedern und unsere beiden Handlungen zu koordinieren. Er bestimmt selbstständig, wer an der Reihe ist und weist mich darauf hin, wenn ich Fehler im Ablauf des Spiels mache. Der Spieler, der an der Reihe ist, zieht ein Kärtchen zu einem der folgenden Oberbegriffe: Beruf, Obst, Stadt, Bahnhof, Urlaub, Möbel, Kleidung, Essen, Wohnung, Haustier, Spielzeug, Sport, Bauernhof, Körper, Gemüse, Instrument, Farbe, Markt, Klassenzimmer, Fahrzeug, Zoo und Name. Anschließend darf der Spieler an einer Drehscheibe drehen, auf der Buchstaben aufgedruckt sind. Die Auswahl der Buchstaben des Alphabets habe ich folgendermaßen verändert: /c/, /v/, /x/, /y/ habe ich entnommen und dafür /ch/ und /sch/ eingefügt.

Der Ablauf des Spielverlaufs ist so gegliedert, dass nach dem Drehen an der Buchstabenscheibe beide Spieler ein passendes Wort überlegen müssen. Max erfindet selbstständig verschiedene Varianten des Spiels, in dem der Buchstabe am Anfang, in der Mitte und am Ende des Wortes stehen muss. Dabei stellt er selbst fest, dass die Suche nach einem passenden Wort mit dem Buchstaben als Endlaut die schwierigste Variante ist und schloss sie vom Spiel wieder aus. Haben beide Spieler eine passende Lösung, werden die Ergebnisse notiert. Max stellt dabei folgende Notizen an:

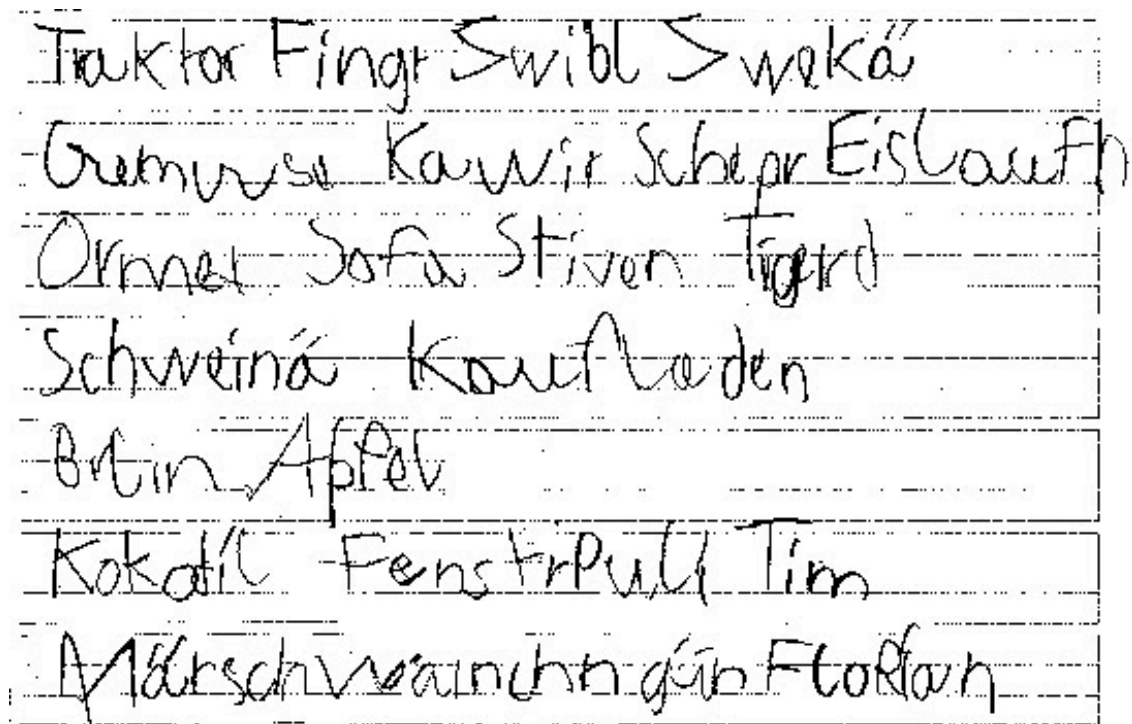


Abb. 2: Ratefix

Beim Schreiben der Wörter lautiert Max deutlich mit. Dabei holt er sich an manchen Stellen meine Unterstützung. Ich lautiere an manchen Stellen gemeinsam mit ihm, nenne ihm aber nie eine Lösung. In seinen Notizen lässt sich Max nicht davon überzeugen, in großen Druckbuchstaben zu schreiben. Er geht über meine Aufforderung hinweg und schreibt wie gewohnt. Dabei beachtet er in allen Fällen die orthographische Regel der Großschreibung bei Substantiven. Außerdem verschriftet er das Graphem /Z/ spiegelverkehrt und es gelingen ihm keine runden Bögen bei der Schreibung von /S/. Formal hält sich Max in allen Fällen an die Lineatur. Im Vergleich zu den Schreibungen,

die er vor meiner Förderung anstellt, fällt auf, dass Wissen über Phonem-Graphem-Korrespondenzen durchaus vorhanden ist und Max die „alphabetische Strategie“ (Vgl. GÜNTHER 1986) durchgängig anwendet. Es gelingt ihm also in Einzelsituationen bei für ihn interessanten Themen viel besser, Schreibprodukte anzufertigen.

Hinter den Konsonanten /b/, /g/, /p/ und /t/ lässt Max häufig das /e/ weg. Dies liegt daran, dass Max die Konsonanten immer in Verbindung mit [e] ausspricht, wie Erwachsene das Alphabet aufsagen. Auch auf vermehrte Hinweise der Lehrer wurde dieses Verhalten zu Hause nicht verändert. Seine Schreibungen orientieren sich also an seiner gesprochenen Sprache und sind logisch. In mehreren Fällen reduziert Max Mehrfachkonsonanz auf R1: /Kawir/ für /Klavier/, /Schepr/ für /Schlepper/, /Kokotil/ für /Krokodil/, /gün/ für /grün/. In mehreren Wörtern schreibt Max /ä/ für /e/, was an seiner stark dialektal gefärbten Sprache liegt. Bemerkenswert ist außerdem, dass Max die Grapheme /u/ und /o/ nicht verwechselt, obwohl er das in vorhergehenden Schreibungen konsequent gemacht hat. Auch als beim Spiel das Graphem /u/ gedreht wird, kann Max problemlos ein Lösungswort finden.

Aufgrund dieser guten Ergebnisse im Spiel Ratefix entscheide ich mich in meiner weiteren Förderung für ein Magnet-Buchstabier-Spiel. Das Spiel besteht aus einer Metallplatte und vielen kleinen, auf Holzklötze gedruckten Buchstaben, aus denen Wörter zusammengesetzt werden können. Ich verändere das Spiel in der Hinsicht, dass ich alle Grapheme in große Druckbuchstaben verändere und /sch/, /ch/, /pf/, /st/, /ei/, /au/, /eu/ auf jeweils einen Klotz klebe. Da Max keine Freude daran finden kann, von mir mitgebrachte Bilder zu verschriften, entschieße ich mich dazu, mit ihm gemeinsam ein Tierbuch zu betrachten und die darin vorkommenden Tiere zu verschriften. Dies führt dazu, dass Max auch schwierige Wörter schreiben möchte. Ich versuche ihn dahingehend zu lenken, dass ich Vorschläge mache, welche Tiere geschrieben werden können, was mir nicht immer gelingt. Das Gespräch während einer Sitzung habe ich aufgezeichnet und in Partiturschreibweise transkribiert, um Max Vorgehen beim Schreiben zu dokumentieren (siehe Anhang).

Beim Betrachten eines von Max ausgesuchten Bilderbuchs sucht er sich immer wieder Tiere aus, die er gerne auf der Metallplatte mit Hilfe der kleinen Magnetbuchstaben schreiben möchte. Ich gehe dabei so vor, dass ich ihm alle Grapheme, die er zur korrekten Verschriftung des Tiers benötigt, hinlege, so dass sich Max darauf konzentrieren kann, seine gesprochene Sprache abzuhören, zu analysieren und die Grapheme in die richtige Reihenfolge zu bringen. Dabei fällt es ihm leicht, den Anlaut zu bestimmen und herauszusuchen. Anschließend segmentiert Max das Wort in Silben und geht dann schrittweise vor, wie das folgende Beispiel am Wort „Nashorn“ zeigt:

K = Kind

E = Erwachsener

K N NA NAS. (Max verschriftet das Wort bis hier hin korrekt.) HORN. H
E

K HO HO HORN HORN.

E Genau, super, alle verwendet.

Es gelingt Max offensichtlich, das Wort in seine beiden Silben zu segmentieren, bestimmt dann für beide Silben zunächst den Anlaut, geht vom Anlaut aus synthetisierend vor und sucht ein Graphem nach dem anderen aus. Sein Vorgehen ist also geplant und sinnvoll. Auffällig ist jedoch an anderer Stelle, dass Max dieses geplante Vorgehen nicht gelingt. Er kommt in zwei Fällen von seiner Zielstruktur ab und weiß dann nicht mehr, welches Wort er schreiben wollte:

K

E Dann kannst du ja auch mal Bambus schreiben. Weil ich glaub der hat

K BA Bambus, isch ja. BA Panda PAN PA

E das da in der Hand.

Max lässt sich offensichtlich von der Ähnlichkeit der Aussprache der ersten Silbe der Wörter „Bambus“ und „Panda“ verwirren. So weicht er von seinem geplanten Vorgehen ab und verliert den Faden bei der Verschriftung des Wortes „Bambus“.

Max gelingt es gut, einfache und kurze Wörter wie „Puma“, „Nashorn“, „Wal“ oder „Panda“ zu verschriften. Bei längeren Wörtern und Wörtern mit Mehrfachkonsonanz tut er sich erwartungsgemäß schwer. So ist die Verschriftung des Wortes „Fledermaus“ ein langer Prozess, bei dem es immer wieder zu Fehlpositionierung des // kommt. Da Max in seinen Schreibprodukten vor Beginn meiner Förderung das Graphem // an beliebigen Stellen einsetzt und Probleme mit dessen Positionierung hat, muss dies im weiteren Vorgehen der Förderung mit Max beachtet werden.

4.8. Ausblick für die weitere Förderung

Auch die weitere Förderung mit Max muss sich an der Sicherung der „alphabetischen Strategie“ (vgl. GÜNTHER 1986) orientieren. Max soll weiterhin Sicherheit darin gewinnen, Phoneme in Grapheme umzuwandeln. Um seine Konzentration auf die wesentlichen Aspekte dieses Vorgangs lenken zu können, ist es für Max in der weiteren Förderung wichtig, dass er mit großen Druckbuchstaben schreibt. Lesetexte müssen auch weiterhin leseleicht gestaltet sein nach den Kriterien, die ich oben nenne. Weiterhin können die gleichen Materialien wie für die anderen Schüler verwendet werden, da dies für Max eine große emotionale Rolle spielt. Da die Schüler es gewohnt sind, an unterschiedlichen Aufgaben zu arbeiten, kann Max ohne Probleme auf seine Fähigkeiten angepasstes Material bearbeiten und das gleiche Wissen wie die anderen Schüler erwerben.

Beim gemeinsamen Lesen des Weihnachtsbuchs fällt auf, dass Max erhebliche Schwierigkeiten beim Lesen hat. Vor allem bei der Anwendung der von

BRÜGELMANN (1981) formulierten „Taktiken des Lesens“ benötigt Max noch Unterstützung. Zunächst schlage ich für die weitere Unterstützung bei der Lesefähigkeit die Förderung der Synthesefähigkeit vor. Hierbei kann weiterhin das Magnet-Buchstabier-Spiel verwendet werden, das Max Freude bereitet und ihn motiviert hat. Die Schwierigkeit kann dadurch gesteigert werden, dass Max nicht mehr die entsprechenden Grapheme, sondern eine größere Anzahl an Graphemen vorgegeben wird, aus denen er sich entscheiden muss, welche er zur Verschriftung seines Wortes benötigt. Noch schwieriger ist die Vorgabe der Anzahl der Grapheme. Max muss dann die passenden Grapheme zur Verschriftung eines Wortes selbstständig aussuchen.

Weiterhin sollten die Taktiken des Lesens gefördert werden, damit Max alle vier Taktiken ausgeglichen beherrscht und sie alle zum Ausgleich seiner Schwächen nutzen kann. Hinsichtlich der Förderung der Lesetaktiken können folgende Aufgabentypen eingesetzt werden:

- Verschiedene Puzzles auf Wort- und später auf Satzebene.
- Sätze aus einem „Wortsalat“ bilden.
- Silbenpuzzle
- Wortfragmente passend ergänzen
- Einfügen eines fehlenden Phonems
- Kreuzworträtsel
- Silben eines Wortes in die richtige Reihenfolge bringen
- Bilder zu Sätzen zuordnen
- Reime herausfinden

Hinsichtlich der Förderung der Fähigkeiten beim Schreiben, muss mit Max weiterhin an der Sicherheit in der Phonem-Graphem-Korrespondenz gearbeitet werden. Erst wenn diese von ihm sicher umgesetzt wird, können sich seine Fähigkeiten im Umgang mit Schrift weiterentwickeln. Auch hier kann weiterhin mit dem Magnet-Buchstabier-Spiel gearbeitet werden, das in vielen Situationen zu verschiedenen Themen einsetzbar ist. Auch Schüttelwörter sind als Variante möglich, bei der Max selbst Grapheme schreiben muss. Schreiben von Graphemen ist hinsichtlich der Probleme mit der Raum-Lage

von bestimmten Graphemen ein Aspekt, der bei der weiteren Förderung nicht aus den Augen verloren werden darf.

Allgemein finde ich es für Max wichtig, weiterhin Förderung in Einzelsituationen zu ermöglichen. Er genießt sichtlich die Aufmerksamkeit, die ihm zuteil wird und er beschäftigt sich mit einer anderen Intensität mit dem Lerngegenstand Schrift, wie er es in Unterrichtssituationen tut. Durch zunehmende Sicherheit im Lesen und Schreiben wird Max dann auch innerhalb der Klasse in der Lage sein, motiviert an Lese- und Schreibaufgaben teilzunehmen, da die Aufgaben nicht mehr unmittelbar mit einer Frustration durch den Vergleich mit seinen Mitschülern verbunden ist. Eine weitere grundlegende Aufgabe mit Max sollte das Kennenlernen verschiedener Textsorten sein, da er darin scheinbar wenig Erfahrung hat. Dies sollte vor allem auch zu Hause stattfinden, um Max die Relevanz geschriebener Sprache zu vermitteln und somit seine Motivation zu erhöhen, sich diese anzueigenen. Für Max finde ich es wichtig, dass er im Klassenverband regelmäßig Briefe bekommt und durch Fragen in den Briefen gezwungen ist, auf diese zu antworten. Eventuell können ihm Mitteilungen, die für ihn Relevanz haben, schriftlich mitgeteilt werden, so dass er durch seine eigene Motivation zum Lesen gelangt. Er sollte auch weiterhin verschiedene Bücher in der Klassenbibliothek ausleihen und diese in Einzelförderung und anschließend vor der Klasse besprechen. Als sehr erfolgreich und für Max motivierend haben sich Theaterstücke herausgestellt. Er übernimmt gerne verschiedene Rollen und sieht im Rahmen dieses Projekts die Notwendigkeit des Lesens ein. Durch das Schreiben von Spickzetteln für die Aufführung wird Max bewusst, inwieweit er seine eigene Schrift für sich selbst nutzen kann, um Erfolg bei den Mitschülern zu haben. Solche Projekte sollten auch in Zukunft in der Klasse umgesetzt werden und es sollten Rollen mit dem entsprechenden Schwierigkeitsgrad für Max darin enthalten sein.

4.9. Unterrichtliche Konsequenzen für eine Verbesserung des Schriftspracherwerbs bei Max

Die oben genannten Fördervorschläge lassen sich teilweise nur in Einzelsituationen umsetzen, die für Max auch weiterhin wichtig sind. Dennoch gibt es verschiedene förderliche Kriterien, die auch im Unterricht umgesetzt werden können. Da die Schüler daran gewöhnt sind, an individuellen Aufgaben zu arbeiten, stellt es innerhalb der Klasse kein Problem dar, wenn Max andere Aufgaben angeboten bekommt, als seine Mitschüler.

Für Max sollte es auch im Unterricht möglich sein, mit großen Druckbuchstaben zu schreiben. Des Weiteren sollten Texte, die von ihm gelesen werden, auch im Unterricht nach Kriterien der leichten Lesbarkeit überarbeitet werden, um ihm zu ermöglichen, dem Unterricht folgen zu können. Inhalte, die Max nicht in der gleichen Geschwindigkeit wie seine Mitschüler bearbeiten kann, sollten in Einzelförderung vor- oder nachgearbeitet werden, so dass Max innerhalb der Klasse nicht noch weiter in die Außenseiterrolle gedrängt wird. Im Moment steht auf Grund der schwachen Leistungen im Schriftspracherwerb die Wiederholung der Klasse im Raum, von der ich abrate. In den anderen Schulfächern erwirbt Max ohne Probleme die vom Bildungsplan vorgegebenen Kompetenzen. Daher gehe ich davon aus, dass die Wiederholung der zweiten Klasse bei Max zu Unterforderung und zu abfallender Motivation hinsichtlich des gesamten Schulbesuchs führt. Außerdem ist eine weitere Ausgrenzung von Max aus der Klassengemeinschaft zu befürchten, die ihn emotional belastet und somit auch seine Lernfortschritte beeinflusst. Im Gegenteil dazu muss im weiteren Schulverlauf durch Förderung und gemeinsame Arbeit mit den Eltern Max' emotionale Situation innerhalb des Klassenverbands gestärkt werden, um ihm grundlegende Sicherheit zu geben, die er zum erfolgreichen Lernen benötigt.

Deshalb schlage ich die oben beschriebene intensive Förderung im Schriftspracherwerb vor. Bereits durch die Therapie der phonologischen Störungen ist bekannt, dass Max teilweise sehr lange Zeit benötigt, um im sprachlichen Bereich neue Inhalte aufzunehmen. Nach dieser Zeit jedoch setzt er sie er-

folgreich um, wie man an seiner gesprochenen Sprache sehen kann. Nach intensiver Einzelförderung in der Schule und in einer Praxis für Logopädie ist Max' Sprache beinahe fehlerfrei. Auch in der Spontansprache setzt er in den meisten Fällen die in der Therapie gelernten Inhalte um. Aus diesem Grunde rate ich zu weiterführender intensiver Förderung im Schriftspracherwerb und zu einer gleichzeitigen Versetzung von Max in das nächste Schuljahr.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die Arbeit mit Max hat sich im Lauf der Zeit als teilweise schwierig und mühsam erwiesen. Die schriftsprachlichen Leistungen, Konzentration und Wille zur Mitarbeit haben rückblickend große Schwankungen aufgewiesen, so dass ich keinen kontinuierlichen Erfolg in der Arbeit mit Max feststellen konnte und somit die Auswahl meiner Förderaufgaben häufig schwierig war. Trotzdem habe ich bei meiner Arbeit immer Unterstützung von den für die Klasse zuständigen Lehrern erhalten und konnte mir jederzeit Hilfe, Kritik und Zustimmung einholen. Max hat sich insgesamt als sehr interessantes Förderkind herausgestellt, das eine Anforderung an mein gesamtes theoretisch erworbenes Wissen darstellte. Umso weiter meine Arbeit mit ihm fortschritt, desto mehr Fähigkeiten, aber auch Defizite zeigten sich, so dass eine Konzentration auf ein Förderziel schwierig war. Auch die Dysbalance in seinen Fähigkeiten machte die Arbeit mit ihm interessant und gleichzeitig schwierig. Trotz allem konnten Max und ich im Lauf der Förderung eine positive Beziehung zueinander herstellen und Max freute sich immer, wenn ich in die Schule kam, um mit ihm zu arbeiten. Das Interesse an meinen Aufgaben schwankte von Sitzung zu Sitzung und bis zum Schluss dieser Arbeit konnte ich keinen Aufgabentyp auswählen, bei dem ich mir seines Interesses sicher war. Spielformate stellten sich insgesamt eine Unterstützung bei der Förderung dar, da Max großen Ehrgeiz im Spielen hat. Auch die Auswahl bestimmte Themenbereiche, die Max interessieren, war eine Hilfe hinsichtlich der Förderaufgaben. Außerhalb dieser Themenbereiche war es kaum möglich, Max' Interesse auf die Förderung zu fokussieren.

Es waren jedoch kleine Erfolge hinsichtlich der Förderung im Schriftspracherwerb sichtbar, die mich in meiner Arbeit bestätigten. So konnte Max die Grapheme beim Magnet-Buchstabier-Spiel nach mehrmaliger Durchführung bereits viel schneller und sicherer in die richtige Reihenfolge bringen. Positiv überrascht war ich auch von Max' Drang dazu, Aufgabentypen schwieriger zu gestalten. Er gibt sich häufig nicht mit seinem Wissensstand zufrieden, sondern drängt darauf, die Aufgaben immer selbstständiger umzusetzen. Auch

das Problemlöseverhalten zeigt sich in manchen Fällen als sehr positiv, in anderen Fällen jedoch als destruktiv. So hat Max das Lautieren während des Schreibens als positives Problemlöseverhalten verinnerlicht, jedoch geht er beim Lesen eher destruktiv vor und übergeht Passagen, die er nicht lesen kann ohne den Anspruch, seinen Leseprozess zu verbessern. Des Weiteren umgeht er Lesesituationen systematisch, um dieser Schwierigkeit aus dem Weg zu gehen.

Mit Blick auf meine Fragestellung habe ich in der Förderung an keiner Stelle feststellen können, dass sich Max' ehemalige phonologische Störungen direkt negativ auf seine Entwicklung im Schriftspracherwerb auswirken. Gelegentliche phonologische Prozesse in der Spontansprache werden nicht in die Schriftsprache übertragen. Probleme der Phonem-Graphem-Korrespondenz stimmen nicht mit den ersetzten Lauten der gesprochenen Sprache überein. Max setzt also nicht direkt seine ehemals von der Norm abweichende gesprochene Sprache in Schrift um, sondern spricht beim Schreiben sehr reflektiert und deutlich und es unterlaufen ihm keine phonologischen Prozesse dabei. Allerdings ist es so, dass Max erhebliche Probleme in Form von unausbalancierter Entwicklung im Schriftspracherwerb hat. In manchen Bereichen zeigen sich deutliche Verzögerungen in der Entwicklung im Schriftspracherwerb, während die Aneignung orthographischer Regeln bereits fortgeschritten ist. Ursachen dieser Probleme im Schriftspracherwerb können vielfältig sein und lassen sich nicht eindeutig feststellen. So komme ich in meiner Arbeit zu dem Schluss, dass es einen Zusammenhang zwischen Max' problematischer Entwicklung der gesprochenen Sprache geben kann, dieser aber nicht zwingend ist. Mit Sicherheit lässt sich sagen, dass mit Max in der Förderung seiner gesprochenen Sprache große Erfolge durch den Einsatz von Schrift erzielt wurden. Mit Hilfe von Minimalpaaren und der Möglichkeit der Visualisierung gesprochener Sprache hat sich Max' Sprachsystem verändert und er kann zwischenzeitlich fast immer alle Laute in ihrer Funktion einsetzen. Die weitere Entwicklung im Schriftspracherwerb wird seine Fähigkeiten dahingehend erweitern, dass auch die nur noch selten auftretenden phonologischen Prozesse sich zurückbilden werden. Die veraltete Annahme, dass Kinder mit Aussprachestörungen erst nach erfolgreicher Therapie zur

Schriftsprache hingeführt werden sollen, lässt sich also in Max' Fall widerlegen. Im Gegenteil hat bei Max die Hinführung an die Schrift und deren Einsatz zur Bewusstwerdung der bedeutungsunterscheidenden Funktion von Phonemen die phonologischen Probleme auf ein Minimum reduziert. Ob und in welcher Weise sich die phonologischen Prozesse auf die Entwicklung im Schriftspracherwerb auswirken, ließ sich nicht mit Sicherheit feststellen.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Arbeit mit Max noch nicht abgeschlossen ist. Deshalb habe ich mich in Abstimmung mit der Schule und den Eltern dazu entschlossen, auch nach Abschluss dieser Arbeit weiterhin Max' Schriftspracherwerb zu fördern und somit selbst aktiv zum erfolgreichen Fortgang von Max' Schullaufbahn beizutragen.

Literaturverzeichnis

- Andresen, H. (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Opladen.
- Andresen, H. (1998): Spiel, Zeichen, ... Zur Ontogenese dekontextualisierten Zeichengebrauchs. In: Giese, H.; Ossner, J. (Hrsg.): Sprache thematisieren. Freiburg, S. 21-44.
- Andresen, H. (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen.
- Angermaier, M. J. W. (1976): Begabungsmängel der Legastheniker. In: Angermaier, M. J. W. (1976) (Hrsg.): Legasthenie - das neue Konzept der Förderung lese-rechtschreibschwacher Kinder in Schule und Elternhaus. Frankfurt a. M., S. 95-107.
- Arp, D. & Wolf-Weber, I.: (1988): Schreiben-Lesen-Selbertun. Fibelunabhängige Materialien für lehrgangbezogenes und offenes Lernen. Hamburg.
- Baumgartner, S./ Füssenich, I. (2002) (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5. Auflage. München.
- Bierwisch, M. (1976): Schriftstruktur und Phonologie. In: Hofer, A. (Hrsg.) (1976): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf. S. 50-81.
- Breuer, H./Weuffen, M. (1993): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim/Basel.
- Brügelmann, H. (1981): Taktiken des Lesens – Zugriffsweisen im Leseprozess. In: Ritz-Fröhlich, G. (1981) (Hrsg.): Lesen im 2.-4. Schuljahr. Bad Heilbrunn. S. 81-91.
- Brügelmann, H. (1983): LIES: Buchstabensammler oder Wortbildjäger? Über den Weg der Schrift vom Papier ins Gehirn. In: betrifft: erziehung, 16, Heft 12, S. 22-29.
- Brügelmann, H. (1986): Die Schrift entdecken. Konstanz.
- Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (1998): Die Schrift erfinden. Lengwil.
- Clahsen, H. (1986): Die Profilanalyse. Berlin.
- Crämer, C. (2000): „Ni:cht-s? - Ah, nix!“ Diagnose und Förderung des sinnverstehenden Lesens. In: Grundschule, 32, Heft 7/8, S. 39-49.
- Crämer, C. (2008): Unveröffentlichter Reader des Kompaktseminars „Leseförderung“ im Sommersemester 2008.
- Dehn, M. (1988): Zeit für die Schrift. Bochum.
- Dehn, M. (1990): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum.
- Dehn, M. (1991): Die Zugriffsweisen „fortgeschrittener“ und „langsamer“ Lese- und Schreibenanfänger. Kritik am Konzept der Entwicklungsstufen. In: Sandhaas, B./ Schneck, P. (1991) (Hrsg.): Lesenlernen – Schreibenlernen. Beiträge zu einer interdisziplinären Wissenschaftstagung aus Anlaß des Internationalen Alphabetisierungsjahres. Wien.

- Füssenich, I. & Heidtmann, H. (1995): Formate und Korrekturen als zentrale Elemente in der Sprachtherapie. Das Beispiel Marco. In: Wagner, K. R. (1995) (Hrsg.): Sprechhandlungserwerb. Essen.
- Füssenich, I. (1995): Klippen in den Unterrichtsmaterialien – im Lehrerverhalten, in der Schulorganisation und in der Lehreraus- und fortbildung. In: Stark, W./ Fitzner, T.&Schubert, C. (1995) (Hrsg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll. Stuttgart/Dresden.
- Füssenich, I.; Löffler, C. (2005a): Materialheft Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München.
- Füssenich, I.; Löffler, C. (2005b): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München.
- Giese, H.W. (1986): Hat Lesen und Schreiben etwas mit Hören und Sprechen zu tun? In: Brügelmann, H. (1986) (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz. S. 193-199.
- Grimm, H. (1994): Gestörter Sprachlernprozess und schulische Folgen. In: Niemeyer, W. (1976) (Hrsg.): Kommunikation und Lese- Rechtschreibschwäche. Bochum.
- Grohnfeld, M. (1982): Diagnose von Sprachbehinderungen. Berlin.
- Grohnfeld, M. (1990) (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Band 2. Störungen der Aussprache. 1. Aufl. Berlin.
- Grohnfeld, M. (1996) (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Band 2. Störungen der Aussprache. 2. Aufl. Berlin.
- Günther, K.B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (1986) (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz. S. 32-54.
- Günther, K.B. (1991): Schriftspracherwerb als Stufenprozeß. Pädagogisch-förderdiagnostische Bedeutung und Grenzen. In: Sandhaas, B./ Schneck, P. (1991) (Hrsg.): Lesenlernen – Schreibenlernen. Beiträge zu einer disziplinären Wissenschaftstagung aus Anlaß des Internationalen Alphabetisierungsjahres. Wien.
- Hacker, D. & Weiß, K.-H. (1986): Zur phonemischen Struktur funktioneller Dyslalien. Oldenburg.
- Hacker, D./ Wilgermein, H. (1999): Aussprachestörungen bei Kindern. Ein Arbeitsbuch für Logopäden und Sprachtherapeuten. München.
- Heidtmann, H./ Knebel, U. (2004): Aussprachefähigkeit spielend fördern. Eine Spielesammlung für die Sprach- und Kommunikationsförderung mit Kindern für den Schwerpunkt Phonologie. Horneburg.
- Hüttis, P. (1988): Umgang mit Fehlern. Kognitive Prozesse beim Lesenlernen. Dissertation. Hamburg.

- Hüttis-Graff, P. (1989/90): Wie Leselerner über Fehler reflektieren. In: Balhorn, S. (1989/90): Grammatik. Beiträge der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS). Hamburg.
- Lurija, A. R. (1982): Sprache und Bewußtsein. Köln.
- Lütje-Klose, B. (1996): Der amerikanische Whole Language Approach. Ein Ansatz zur integrierten Förderung laut- und schriftsprachlicher Fähigkeiten in der Schule. In: Die Sprachheilarbeit 1 (1996), S. 31-41.
- May, P. (1986): Schriftaneignung als Problemlösen. Analyse des Lesen(lernen)s mit Kategorien der Theorie des Problemlösens. Frankfurt a.M.
- May, P. (1990): Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Balhorn, H.&Brügelmann, H. (1990) (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz.
- Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006) (Hrsg.): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die Baden-Württembergischen Kindergärten.
- Osburg, C. (1997): Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Hohengehren.
- Reader vom Füssenich-Seminar: Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation. WS 09/10.
- Scheerer-Neumann, G. (1987): Kognitive Prozesse beim Rechtschreiben. Eine Entwicklungsstudie. In: Eberle, G./ Reiß, G. (1987) (Hrsg.): Probleme beim Schriftspracherwerb. Heidelberg.
- Scheerer-Neumann, G. (1990): „Sa: Sa:tä:l Sattel:“. Leseprotokolle unter der Lupe. In: Brügelmann, H.&Balhorn, H. (1990) (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz.
- Schlenker-Schulte, C. & Schulte, K. (1990): Stammlertherapie auf phonetischer Grundlage. In: Grohnfeld, M. (1990) (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Band 2. Störungen der Aussprache. 1. Aufl. Berlin. S. 21-61.
- Scholz, H.-J. (1983): Sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Überlegungen konkretisiert am Beispiel der phonetischen und phonologischen Störungen. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (1983) (Hrsg.): Konzepte und Organisationsformen zu Rehabilitation Sprachbehinderter. Hamburg. S. 307-314.
- Schwander, M.W. (1989): Schriftspracherwerb aus schulpädagogischer Sicht. Grundschuldidaktische Tendenzen, Versäumnisse, Perspektiven. Heinsberg.
- Spitta, G. (1988): Geben wir den Kindern Zeit, damit sie aus ihren Fehlern lernen können. In: Die Grundschulzeitschrift 12 (1988). S. 2-12.
- Valtin, R. (1987): Schwierigkeiten beim Erwerb des Schreibens und der Rechtschreibung. In: Eberle, G./ Reiß, G. (1987) (Hrsg.): Probleme beim Schriftspracherwerb. Heidelberg.

- Valtin, R. (1993): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. In: Haarmann, D. (1993) (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Band 2. Weinheim. S. 8-80.
- Valtin, R. (2000): Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. Hinweise und Hilfen für die Förderdiagnostik. In: Naegele, I./ Valtin, R. (2000) (Hrsg.): Schreiben ist wichtig! Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). 3. Auflage. Frankfurt/Main. S. 48-69.
- Wendland, W. (1992): Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung. Stuttgart, New York.
- Weuffen, M. (1995): Beziehungen zwischen laut- und schriftsprachlichem Niveau. In: Logos interdisziplinär 3, 2. S. 106-114.
- www.bildung-staerkt-menschen.de (Stand vom 13.11.09)
- www.kmk.org (Stand vom 14.11.09)
- Wygotsky, L. (1977): Denken und Sprechen. Frankfurt.

Anhang

Transkription der freien Leseprobe „Weihnachtsbuch“

K = Kind

E = Erwachsener

K Ich n Weißes.
E Die anderen haben so ein blaues Heftchen bekommen genau, deins ist des Weiße. Und zwar würde ich das

K Name.
E gerne mit dir lesen. Und da fehlt noch was vorne drauf, wie nennt man des? Deinen Namen darfst du vorne auch

K Ja.
E drauf schreiben. Aber eine Überschrift fehlt noch. Die überlegen wir uns ganz zum Schluss. Dann darfst du dirs mal

K (Pause und blättert) Da soll mer wahrscheinlich malen.
E durchschauen. Genau, schau mal, ich hab immer hier oben solche

K (Pause und blättert)
E Zeichen hin gemacht. Das sind Stifte, wenn du da was malen sollst. Da hats noch was zum Lesen.

K O O OST O W O W WO IST DER WEIH NACH TS MANN.
E Mit was fängt das Wort an? WO Genau!

K
E Weihnachtsmann. Jetzt würde ich trotzdem vorschlagen, wir fangen vorne an mit Lesen, oder? Sonst fehlt ja vorne was von

K Ja. Oh ja, des han ich ja ganz vergessen. M MEI MO
E der Geschichte. Also, hier geht's los. Hier geht's los.

K MO MON M O MO M MO MOCH MORG MORG IST WEIHNACHTEN.
E Mit was fängts an? M, genau MO Genau.

K MORG MORGEN ISCHT IST WEIHNACHTEN. EI EIN EIT EIN SCHT SCHLI SCHLITTEN Schlitten
E MORGEN MORGEN IST WEIHNACHTEN.

K UND ES S SCH SCHT SCHTE SCHTER SCHTERTN STEHT STEHT IL IR OR VOR DER
E Hm. STEHT VOR

K TU Ü TÜR. Ein ten vor der Tür!
E U mit zwei Pünktchen. T und ein Ü R Ein Schlitten steht Genau.

K (Pause, blättert) AUF DEN DEM SCHT SCHL SCHLITTEN STAN STANTEN S SCH S STI STI
E Hm. DEM Vorne ist

K S I SI SIN SIEBEN. N SINTEN SINTEN
E ein und dann kommt ein Nach dem I kommt ein SIN SIND SIND

K TIN GERCH GESCH GESCHECH GESCHI GESCHICHTE SCH ENGEL. SIND
E SIND GE SCH ENKE. Geschenke. Auf dem

K GE SCH ENKE. DER SCHLITTEN
E Schlitten sind Auf dem Schlitten sind Geschenke. Oh, mit was fängt das an?

K WEIH NACHTS MANN IKT FON FONEN FE FEHLT.
E Hm! Vorne ist ein F und ein FEHLT. Nochmal den Satz.

K FE SCHLITTEN nein DER Weihnachtsmann FER FEHLT. Fehlt.
E DER DER DER FEHLT! Der Weihnachtsmann fehlt!

K (Pause, blättert) Wo muss ich da malen, n Weihnachtsmann. Kann sein Schlitten mit Rentieren
E Der Weihnachtsmann fehlt!

K malen. (Pause, holt Mäppchen, malt anschließend ca. zwei Minuten und ist nicht sehr motiviert)
E Ja! Hol mal deine Stifte!

K MOS IMMER MÖKEN MORGEN ist Weihnachten.
E Kannst du mir noch mal erzählen, was wir bisher gelesen haben?

K EIS EIN SLITTEN stand vor der Tür. Auf dem Slitten sind
E Genau. Hm, ein Schlitten steht vor der Tür. Hm

K Geschenke. DER Weihnachtsmann fehlt. Stoppen? Stopp mers.
 E Genau. Und das da drüben hast du dann gemalt. Ja.

K
 E Hm.

K WO IST DER WEIH NACHTS MANN. Fragezeichen. DER IN TI D DIE DIST
 E Hm. Hm und dann? Ne, hier vorne.

K Ähm. ZEI ZWEI ZEIT ZWEIG ZWER CH ZWEIG ZWER G ZWERGE
 E Wie heißt der? ZW Z ZWER Zwerge

K STAN STON STONTEN VOR DER T TIER. TU STU SUM SUMTEN CH M SUCHEN SUMTE
 E Die Zwerge S mit nem SU

K suchen DI DEN DE DEN IT I ITN IMT Die Zwerge suchen die ihn.
 E suchen I mit nem I IHN Die Zwerge suchen ihn.

K Die Zwerge suchen ihn! Den Weih Weihnachtsmann.
 E Blätter noch mal zurück. Genau. Die suchen den Weihnachtsmann.

K Sie SCHL EI SCHLAU CHEN SCHLAU SCHLAUCH! SCH T SCHL L Ä
 E A mit zwei Pünktchen drauf ist ein SCHLÄ

K SCHLÄ SCHLÄGT SCHLÄFEN W TI Schläft. Schläft.
 E SCHLÄ und dann ein SCHLÄFT. Der Weihnachtsmann schläft.

K Anmalen. Die alle? Stoppen?
 E Wenn du willst. Da musst du lesen, was drüber steht. Nee, lies erst mal die Frage noch.

K WO K IST DER WEIHNACHTSMANN? Male das richtige Bild an (steht nicht auf dem Blatt).
 E WO Genau. Des heißen

K (Zeigt aufs Bild)
 E die drei Stifte da. Was hast du mir denn da vorgelesen? Wo ist denn der Weihnachtsmann? Und was

K Schlafen. (Pause, malt) (Malt) So.
 E macht der da nämlich? Hat der hellblaue Bettwäsche? Schon fertig? Ist der

K Ja, alles hellblau. Des isch seine Lieblingsfarbe. Fertig. DE DER
 E Wecker auch hellblau? Alles hellblau. Ok.

K WEIHNACHTS WEIHNACHTS TEN EI E WE WEGT
 E W und dann kommt ein das ist kein EI, sondern E WE

K WE WEN WECKER WACH TUT K
 E WECK Der Wecker Mit welchem Buchstaben fängt das Wort an? K und

K E dann ein KLI hm KLIKT! KLI KLINGELT Klingelt. Klingelt. DER
 E dann ein hm KLING Klingelt. Der Wecker klingelt.

K E WEIHNACHTSMANN STEHT auf! DER Nikolaus Weihnachtsmann steht S SCH S ST STE STEHT
 E Hm. W Hm.

K E STEHT SCHAT Hm. STO Nach dem S kommt ein STOR STÖR STER S SUT SUCHEN
 E SU sucht

K E sucht EI S SEI T SEI roten K KA KO KLAU KLEIDER
 E S mit nem EI seine KLA So ähnlich. N anderes Wort

K E für Kleider steht hier. Hier steht KLA MOTTEN. Klamotten. DER WEIHNACHTSMANN SU FINDET FINDET SEIT DIE
 E Findet

K E ROTEN KLA MO TTEN. ER MI MISCHT T MICH TET NICHTEN nicht nicht findet seine roten
 E nicht Der findet seine findet

K E KA Klamotten ER SU CHTE UND IM MER CH IM SCH K ER S SUCHT
 E nicht. Sie sind weg. Er sucht im Schrank.

K E IM SUCHT SUCHTEN und UND UNTER DER SUCHTEN DER DEM ähm BECH TE N BECHT
 E HINTER

K Bett. (Pause, blättert) WO SIND SUCHT DER WEIHNACHTSMANN
E hinter dem Bett. Hm, hier oben hab ich hingeschrieben

K Kann ich da wieder (Pause, malt)
E Wo sucht der Weihnachtsmann. Was meinst denn, wie die Geschichte weitergeht? Der sucht

K Ach, auf da des mach mer noch. ER HOTENT KLAMOTTEN FINDET ER
E ja jetzt seine roten Klamotten. Und findet sie nicht.

K SIND WEG! Weg! Sind weg.
E sind Weg. Die roten Klamotten sind weg.

Transkription „Magnet-Buchstabierspiel“

K = Kind

E = Erwachsener

K s ABC
E So, jetzt hab ich auch noch ganz viele Buchstaben mitgebracht. Genau da sind ganz viele, da ist sogar noch mehr

K Ja, Magnet.
E drin als ABC. So, und so ne Platte, guck mal, wo die ganzen Buchstaben drauf kleben. Kennst du so was? Hm

K Da isch alles mit Magnet.
E genau, das ist ein Magnet. Willst du Genau. Willst du erst die Sachen hier schreiben, die hier

K Tiere. Hm
E sind oder magst du gerne die Tiere schreiben, die in dem Buch sind. Dann leg ich dir des so hin dann mer des

K Jetzt könn mer, jetzt fang mer male mit m Nashorn an.
E so. Mit dem Nashorn, gut. Dann darfst du dir die Augen zuhalten

K N NA NA Also des da.
E und ich richt dir alle Buchstaben raus, die du fürs Nashorn brauchst. Die brauchst du alle. Mit

K N N N NA A NA HA NA NAS S NAS HORN.
E was fängt denn Nashorn NAS Hm, wo kommt des das S hin? NAS Genau.

K H HO HO mit H HORN HORN mit dem HORN. So.
E Hm, NAS Genau, super, alle verwendet. Und da steht Nashorn. Genau, gut

K (zeigt aufs Bild) des.
E gemacht. dann guck mal weiter. Welches war denn jetzt das Nashorn? Welches hast du geschrieben? Des.

K Ich will den dahanne. Des weiß i aber net, wie der heißt. BAR TIST
E Den da. Der hat n ganz schwierigen Namen. Der heißt

K LAMDA Dann schreib mer halt Bär. B.
E Barylamda. Des ist mir zu schwierig. Soll mer für den, sieht der so ähnlich aus wie n Bär? Ok.

K B B brauch mer des hier? Ähm, Ähm. BÄR BÄR n M BÄRM BÄR. Ä n Ä.
E Genau, ein B. Für den Bär, Brauch mer des? Genau, ein Ä.

K Da hats n A. Ä. Bär! Fertig. Bär. ja
E Guck mal, n A hab ich schon hier. Genau. Und des A, wenn mer aus dem A n Ä machen

K Pünktle.
E wollte, was müsst mer dann da noch machen? Ok, super. Jetzt ham wir n Nashorn und n Bär liegen. Jetzt, was mach

K Antilope oder wie die heißet. A, mit A fangts an. ANTILO
E mer als nächstes? Genau, Antilope. Ich such wieder alle raus. A

K LO PE. Antilope. TIL O so täts heißen Auto.
 E So, des sind noch nicht alle Buchstaben, warte warte. So ähnlich, ja. Aber wir sind noch

K A TI LO PE. Des
 E nicht fertig. Antilope. Leg mal die alle hin, damit ich seh, was wir schon ham und was noch fehlt. Nochmal n T.

K fangt mal mit A an. AN TI I I ANTI ANTI ANTI ANTI I LO hm, n T ANTI LO LO PE. N T.
 E Fehlt immer noch was. Mit A fängts an. Was

K AN TI ANTI. ANTI. ANTI. O
 E kommt denn nach dem A? An TI TI. Du hast jetzt geschrieben ANIT. Hm, genau, ANTI. LO LO

K LO pPE. Jetzt hen mer scho Bär geschrieben, dann hām mer scho geschrieben
 E Genau, super. Antilope, hm. Antilope und

K Nashorn. Jaguar. JA GU AR. Ein R. Jaguar. J A GU G GU JA JA GU A
 E R. Des J brauch mer noch. Da ischs. Hm.

K Jaguar! Jetzt hen mer scho geschrieben Nashorn, Bär, Nashorn, Jaguan. Au was hen mer
 E Super, gut. Hm. Hm. Und Antilope.

K denn hier? Hm, ja, Antilope. Antilope.
 E Welche war die Antilope, du hast die rausgesucht. Da isch se. Genau.

K Schon wieder.
E Sag mal, ist dir da ein Stück von deinem Zahn abgebrochen? Schon wieder? War des schon mal

K Ja. Bin a male vom Tampolin. Bin ich a male, bin ich male schprune und da hat, des
E abgebrochen? Wie ist denn des passiert?

K war aufm Kindergeburtstag und da sin und dem seine Schweschter hat mich geschuckt. Und dann bin ich da hingefallen.
E Hm,

K Ja. Wieder abgebrochen.
E isch des schon länger her? Und dann hats der Zahnarzt gerichtet? Ja. Und jetzt ischs wieder abgebrochen.

K Nee. Ja. Jetzt, AN TI. Die da
E Aber warum? Bist wieder hingefallen? Einfach so? Hm. Genau, jetzt darfst mal umblättern.

K hinten. Nee. Oh, den Panda. Pandabär! A male BÄ großen A.
E Die da hinten, vielleicht heißen die Lama. Meinsch? Net, gut.

K PA PA PAN PA PA. Wo is ein B, wo is ein B, wo is ein B? PAN. Schon Pandabär.
E Ok, dann ham mer hier des A. PAN DA.

K Langes Wort. So, Pandabär. Oh, Pandabär
E Genau, jetzt les ich dir mal vor, was du geschrieben hast. Jetzt pass auf. Bärpanda.

K Pandabär.
E Was musst du dann machen? Hm? Genau und jetzt steht da Pandabär. Super. Du hast mir mal ne Geschichte

K Ja,
E geschrieben, da erinner ich mich noch dran. Da hast du mir geschrieben, was der Pandabär isst. Erinnerst dich noch?

K Bambus. Ba Bambus, isch ja.
E Dann kannst du ja auch mal Bambus schreiben. Weil ich glaub der hat das da in der Hand.

K BA Panda PAN PA S. Bam B BAM B BA BAMB BU BAMBU Bambus.
E Bambus. Oh guck mal, was da jetzt steht. Des Wort

K Bambus. S. So jetzt stimmmts.
E kennst du auch, das du grad geschrieben hast. Was muss ganz hinten sein? Bambus. Genau.

K Bambus. Jetzt schreib mer a male Biber. (gedehnt gesprochen)
E Hm. Mit was fängts an? Was brauch mer auf jeden Fall?

K Ein B! L! Ein R! Bambus. BI BER. BI DER. Biber. Birbe.
E Genau, des brauch mer. Biber. Ja, oh jetzt steht da Birbe. Biber.

K BI BER. Ja. (stöhnt) jetzt mir da mal nix mehr ein. Jetzt weiß ich scho
E Stimmts jetzt? Gut. So. Fällt dir nix mehr ein?

K was ich machen möcht.
E Na, dann blätter mal um, da kommen bestimmt noch mehr Tiere. Oh, ich seh da was, das du kennst.

K Ja, Tiger. (lacht) Tiger! TI! GER. (gedehnt) Fertig.
E Hast gesehen? In schwarz-weiß. Da sind die Buchstaben für den Tiger.

K Tiger. Jetzt mach mer Löwe! G, da ham mer des scho. Hm. Des isch
E Super, Tiger. Ok. Das ist kein G. Wie heißt der?

K aber... Des isch des N. Des L und dann des Ö
E Wie heißt der? Des da, des ist ein G. Und was ist bei Löwe ganz vorne? LÖ WE.

K Des isch hier auf den Wortkarten.
E hm, wie haben wieder kein Ö. Oder wir nehmen wieder das O und denken uns zwei

K WE. WE.
E Pünktchen. LÖ WE. Und wenn wir jetzt aus dem Löwe eine Möwe machen wollen? Was müsst mer dann

K Möwe. Hm. Möwe. Des L weg und ein M hin. Möwe.
E verändern? Löwe und Möwe. Genau, super! Ok, Löwe und

K Ö und ä und die untere. Jetzt mach mer male, Moment, ne Wildkatze.
E Fürs nächste Mal mach ich mal noch ein ö und ein ä.

K Puma ist aber auch so ein langes Wort. Puma ist wie Jaguan.
E So ein langes Wort. Ich glaub, das ist ein Puma. Puma?

K Hm, also damit fängts an.
E Jaguar haben wir vorhin schon geschrieben, aber Puma ham wir noch nicht. Damit fängt Puma

K Hm, guck mal, was des ist hm. Leopard. Leopard
E an. Ich weiß nicht, wie des heißt. Hach, das ist ein Leopard. Hm.

K isch viel schneller, des isch nämlich der Schnellste. Ja, Jaguan.
E Genau, ich glaub, der Leopard ist der Schnellste. Jaguar.

K Jaguar. P. PU PU PU MA! MA! Puma. PU MA. N Papagei.
E Aber wir wollten ja den Puma schreiben. PU. Super, gut!

K Bär. Des Bär. Braunbär. Elefant.. E! L!
E Papagei? Was brauchen wir für Papagei ganz vorne? Was kommt ganz vorne hin?

K T. Ein T. E LE FANT. L L I ELE LE FANT FA FANT FANT.
E So. E LE FANT. Super! Gut! Elefant. Ich würd jetzt noch gern den Papagei mit dir

K Oder Fledermaus.
E machen. War brauchen wir für den ganz vorne? Beim Papagei. Fledermaus können wir danach machen.

K Also ich sag n P. Ein P. Und ein P. Und ein P. Und ein PA. PAPA. Hey, Papa ham mer jetzt au schon
E Papagei. Ganz vorne?

K gemacht. PAPA GEI. EI GEI Papagei. Papa hab ich auch geschrieben (lacht).
E Hm. Super, das ging ja schnell. Gut. Ja

K Papa. L. FL. Laus FLE E FLE FLE D DER FLEDER der also Fleder DER
E (lacht). Hm. Genau, Fledermaus. FLE.

K Fleder Fleder maus. Fledermaus! Des isch fertig.
E maus. Maus. Hm. Jetzt les ich dir vor, was du geschrieben

K Maus. Fledermaus.
E hast. Federmauls. Da muss was zu viel sein. Fledermaus. Hm, genau, was ist das? Federmausl.

K FLE FLE. Juhuu!
E Genau, das L kommt da hinten weg, aber wo kommt es jetzt hin? Des muss ja irgendwo hin. FLE Super!

K (lacht). Oh, ich (Pause) Der. Die. Fertig. Sie
E So ein langes Wort. Was willst du schreiben? Der, genau. Die. Sie.

K (lacht). Au, esem. Esel. Da steht auch es. Ein S brauch ich noch.
E Guck mal, ich wollt noch schreiben Esel. Ein S?

K Ein S, S, S. Essen. Essen.
 E Ist das das Richtige? Hm, genau. Essen. Ich kann auch noch eins. Des hat mit Essen zu tun.

K G GA GABEL. Jetzt, oh ja, jetzt weiß ich, was ich mach. Känguruh.
 E Hm. Genau, Gabel. Was? (lacht) Mit was fängt

K Mit K. Nee. KÄ GU RUH. KÄ KÄ GU RUH. Des isch
 E Känguruh an? Genau. Haben wir ein K da? Da fehlt wieder das Ä

K aber auch n mords langes Wort. Känguruh. TÄN DER RUH. Also T, also ein T. TÄ KÄ.
 E Hm. Schau mal, ich hab alle da

K KÄN G KÄN G KÄN G KÄNGU KÄNGU KÄNGU GU KÄNGERUH U KÄNG KÄNG
 E hin gelegt, die du brauchst.

K KÄNGERUH. Vielleicht n doppeltes U. GER. GURUH. TÄN.
 E Känguruh. GURUH. So, jetzt sind noch welche übrig.

K Jetzt ham mer da des Ä vergessen. KÄNGURUH.
 E Ich geb dir mal n Tipp: Die zwei gehören zusammen. KÄNGURUH. GU.

K KÄNGORUH.
 E Guck mal, da stimmt die Reihenfolge noch nicht. KÄNGURUH. Was kommt hier nach dem? Hm, genau.

K KÄNGURUH. Des isch alles so ein schwierige Namen.

E Ja, des stimmt. Aber das machen wir jetzt trotzdem fertig. KÄNG.

K GU. GU GURUH.

E Genau ein G. Erst das G. KÄNG und dann GU RUH. Genau so.

RUH. Känguruh.

Känguruh.

Super, ok.

K Hm, nee, des isch zu schwierig dahanne. Wal.

E Wal ist nicht so schwierig. Ein kurzes Wort. Da sind die Buchstaben, die du

K Des isch gut. Wal!

E brauchst. Und wenn du Blauwal schreiben wolltest?

Nee, ich möchte den da schreiben!

Was ist denn

K Weiß ich net.

E das für einer? (lacht) Dann musst du des Lesen, da stehts.

SA SAW SAWA SAWACH SAWACHT

K SAWACHA SAWACHA SCHWERT WAL.

E SCH SCHW SCHWERT WAL. Also

SAWACHA.

Schwertwal.

Schwertwal. Ein SCH

K N Computer-C.

E Genau. Des gehört zusammen.

SCH W WE.

W, genau.

Nochmal WE.

Des W muss ich erst

K SCHWERT T E! SCHWE SCHWER

E suchen. Hier ham mers. SCHWERT

SCHWER R

SCHWAL

SCHWERT

K SCHWERT SCHWERT! Jetzt hen mer scho male Schwert.
E

Ja, Schwert hast du schon geschrieben und Wal hast

K SCHWERT WAL!
E du geschrieben. Und zusammen ist es der

Genau. Hats da noch andere Wale? Kennst du noch einen?

K Des da sind noch andere. Der isch ganz.
E Des ist der Buckelwal.

Buckel, K.

Ich hab noch ne Idee. Wir können noch den

K D. Wir brauchen ein D DE DEL DEL DEL.
E Delfin machen.

F F FI I I DELFIN N.
Genau, DEL. FIN. Hm. Gut!

K DELFIN!
E Delfin. Jetzt würde ich sagen, darst du dir noch ein Tier aussuchen, das schreibst du noch und dann gehen wir

K Hirsch. Der Hirsch. H. Ein H. Ein E. Hersch. Elch.
E zurück. Hirsch? Genau. Und dann? Hirsch oder Elch?

K Hersch. HE H Ö Hörsch. Hirsch. SCH.
E Ich leg dir die Buchstaben hin. Was ist beim Hirsch ganz hinten? Des kennst du.

K SCH vom Schwein. Scho male des SCH hinlegen scho male. Ein H fehlt noch. Ein H fehlt uns auch noch.
E Hm. So. Ich hab

K Hirsch Hirsch Hirsch HI Hirsch. Hirsch! Hirsch.
E hier eins. Hirsch. Genau. Ok, dann räumen wir die Buchstaben wieder

K Hirsch Hirsch Hirsch Hirsch (lacht und räumt auf).
E auf.

Freie Schreibprobe „Panda“ (erste Version)

Der Panda ist ein Film, der sehr lustig ist.

Freie Schreibprobe „Panda“ (verbesserte Version)

Der Panda Bär ist
ein Film.

Freie Schreibprobe „Nüsse“

Sachse

Freie Schreibprobe
0.11.09

Die Kinder [↓] Was Nüsse

Der Vater Wald

Das kleine Vögelchen fliegt

Platz fliegt

Regen Bach Vater

Obst für den Baum

„Alphabetisches Schreiben“ (FÜSSENICH/LÖFFLER 2005b)

Schreibe die Wörter



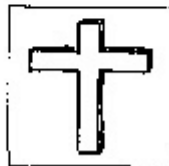
Schwein



Szik



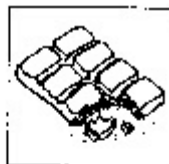
Festn



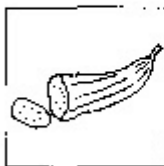
Gröc



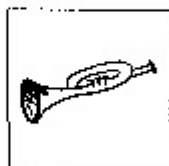
BuY



SchulkaF



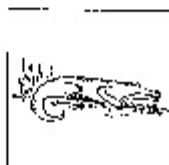
Gunge



RrNtete



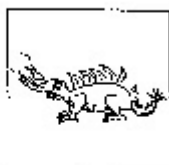
Schlbr



Kugurbil



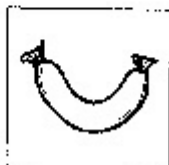
Schnae



Drachen



Ans



Wulst

Weihnachtsbuch

Morgen ist Weihnachten.

Ein Schlitten
steht vor der Tür.

Auf dem Schlitten
sind Geschenke.

Der Weihnachtsmann
fehlt.

Wo ist
der Weihnachtsmann?

Die Zwerge
suchen ihn.

Der Weihnachtsmann
schläft.

Wo ist der Weihnachts-
mann?



Der Wecker
klingelt.



Der Weihnachtsmann
steht auf.

Der Weihnachtsmann
sucht seine
roten Klamotten.



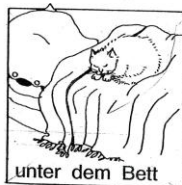
Der Weihnachtsmann
findet
die roten Klamotten
nicht.

Er sucht
im Schrank.



Er sucht
unter dem Bett.

Wo sucht
der Weihnachtsmann?



Die roten Klamotten
sind weg!

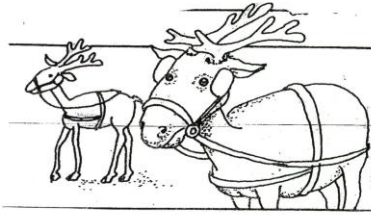


Der Weihnachtsmann
fragt
die Zwerge:



Wo sind
meine roten Klamotten?

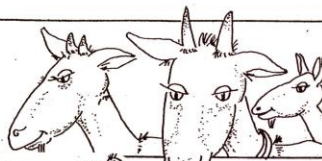
Der Weihnachtsmann
fragt
die Rentiere:



Wo sind
meine roten Klamotten?

Wen fragt
der Weihnachtsmann? 

die Ziegen



die Zebras



die Zwerge



die Raben



die Rentiere

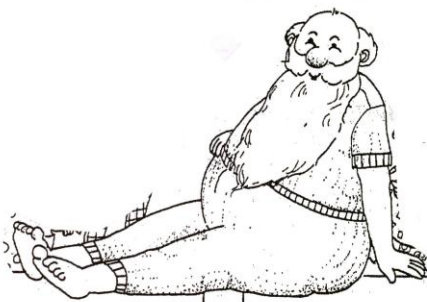


Keine
roten Klamotten,
kein Weihnachten!



Kein Weihnachten?

„Ich habe
eine Idee“,
sagt
der Weihnachtsmann.“



Er zieht
bunte, lustige Klamotten
an.



Die Zwerge
lachen.



„Das ist nicht
der Weihnachtsmann“,
rufen sie.

Da kommt Frau
Weihnachtsmann nach
Hause.



Sie lacht.

„Das ist nicht
der Weihnachtsmann“,
ruft sie.

Wer kommt
nach Hause?



der
Weihnachtskater



die
Weihnachtsmaus



Frau
Weihnachtsmann



der
Weihnachtshase

Frau Weihnachtsmann
hat
ein Geschenk
für den Weihnachtsmann.



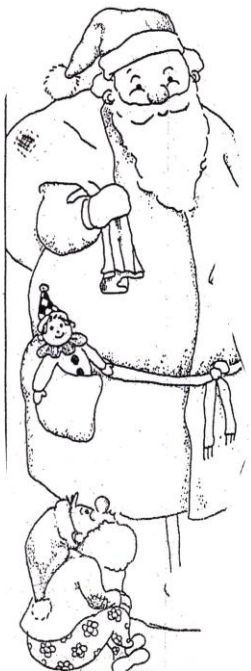
Er macht es auf.

„Neue rote Klamotten!“,
ruft er.

Was ist im Geschenk?



Er zieht
die neuen roten Klamotten
an.



Die Zwerge
freuen sich.



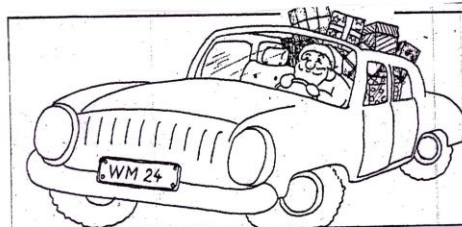
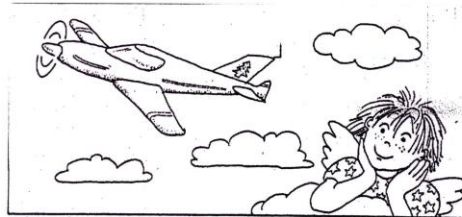
Frau Weihnachtsmann
freut sich auch.



Jetzt kann
der Weihnachtsmann
gehen
und Geschenke
verteilen.



Welches Bild
stimmt?



Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken – gegebenenfalls auch elektronischen Medien – entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

Unterschrift